

**“LAS MASCOTAS EN LA FAMILIA” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO
CRÓNICA, CON ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO Y CUARTO DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESCUELA DE LA PALABRA Y EL DORADO DE LA
CIUDAD DE PEREIRA**

Alejandra Bonilla Vásquez

Ana María Vélez Cardona

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad Ciencia de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

**“LAS MASCOTAS EN LA FAMILIA” UNA SECUENCIA DIDÁCTICA DE ENFOQUE
COMUNICATIVO PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS NARRATIVOS TIPO
CRÓNICA, CON ESTUDIANTES DE LOS GRADOS SEGUNDO Y CUARTO DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS ESCUELA DE LA PALABRA Y EL DORADO DE LA
CIUDAD DE PEREIRA**

Alejandra Bonilla Vásquez

Ana María Vélez Cardona

Asesora

Martha Lucia Garzón Osorio

Trabajo para optar al título de Magíster en Educación

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2019

Agradecimientos

Agradecemos principalmente a Dios por permitirnos terminar esta etapa tan importante en nuestras vidas, a nuestra familia por su apoyo y amor incondicional, a la Universidad Tecnológica de Pereira, especialmente a la Maestría en Educación por darnos la oportunidad de obtener nuevos aprendizajes para nuestro quehacer pedagógico y a cada uno de los docentes que hicieron parte de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje y con sus saberes alimentaron nuestros conocimientos, a la docente Martha Lucia Garzón, asesora del presente trabajo por su paciencia comprensión y acompañamiento aspectos fundamentales que apoyaron este proceso.

A las instituciones educativas El Dorado y Escuela de la Palabra, sus directivas y estudiantes que hicieron posible que esta investigación se llevara a cabo.

Igualmente, agradecemos al MEN por brindarnos la oportunidad de crecer profesionalmente participando en las Becas para la excelencia docente, y de esta manera transformar nuestras prácticas educativas, aportando a la educación de Colombia.

Resumen

La presente investigación, que hace parte del Macroproyecto de la línea de investigación en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, tiene como objetivo determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo en la producción de crónicas, con estudiantes de grado segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes participantes.

Esta investigación, parte desde la naturaleza social del lenguaje (Vygotsky) como práctica social, se desarrolla en la producción textual (Jolibert,) y el texto narrativo tipo crónica (Salcedo Ramos y Yanes) desde tres niveles: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Se propone una investigación de tipo cuantitativo, con diseño cuasi experimental intragrupo, para ello se les aplicó una prueba Pre-test, a treinta y tres (33) estudiantes participantes, para identificar el estado inicial de la escritura de crónicas, posterior a la implementación de la secuencia didáctica se aplicó el Pos-test que permitió valorar el nivel final de la producción escrita. Dicha prueba, validada mediante juicio de expertos y prueba piloto, permitió valorar los desempeños en la producción textual de las dimensiones situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Para contrastar los resultados cuantitativos antes y después de la secuencia didáctica se empleó la estadística descriptiva cuyos resultados indican que una secuencia didáctica de enfoque comunicativo incide de forma positiva en la producción de textos tipo crónica.

Además, se realizó un análisis cualitativo a partir de las categorías que emergieron del diario de campo diligenciado durante la implementación de la secuencia. Dichas categorías propiciaron la reflexión del quehacer educativo y la transformación de la práctica pedagógica en la enseñanza del lenguaje escrito de las docentes investigadoras.

Palabras clave: Secuencia Didáctica, textos narrativos (Crónica) producción textual, enfoque comunicativo y prácticas reflexivas.

Abstract

This research is part of a Microproject in the research area of Language Didactics and part of the Master Program of Education at the Technological University of Pereira. Its main goal is to determine the impact of a communicative approach Didactic Sequence in the production of chronicle narrative texts by second and fourth grade students, at the City of Pereira's "Escuela de la Palabra" and "El Dorado" educational institutions, as well as to reflect on current practices of language instruction among participating teachers.

This research has its origin in the social nature of language (Vygotsky) as a social practice, develops in the textual production (Jolibert,) and the narrative text as chronic type (Salcedo Ramos and Yanes) from three levels: communication situation, superstructure and textual linguistics.

We propose a quantitative research, with quasi-experimental intra-group design, for which a Pre-test was applied, to thirty-three (33) participating students, to identify the initial state of writing of chronicles, after the implementation of the didactic sequence was applied the Post-test that allowed to assess the final level of written production. This test, validated by expert judgment and pilot test, allowed to assess the performance in the textual production of the dimensions of communication situation, superstructure and textual linguistics.

To compare the quantitative results before and after the didactic sequence, descriptive statistics were used, the results of which indicate that a didactic sequence with a communicative focus has a positive impact on the production of chronic type texts.

In addition, a qualitative analysis was made based on the categories that emerged from the field diary completed during the implementation of the sequence. These categories fostered

the reflection of the educational task and the transformation of the pedagogical practice in the teaching of the written language of the research teachers.

Key words: Didactic sequence, narrative text (chronicle), text production, communicative approach, reflective practices.

Índice de contenido

| | |
|--|----|
| 1. Formulación del problema..... | 13 |
| 2. Marco Teórico | 25 |
| 2.1 La naturaleza del lenguaje..... | 25 |
| 2.1.1 Lenguaje Escrito | 27 |
| 2.1.1.1 Modelos de producción textual: | 29 |
| 2.2 Enfoque comunicativo..... | 31 |
| 2.2.1 Propuesta de Jolibert para la producción textual | 32 |
| 2.3 Texto narrativo | 35 |
| 2.3.1 La Crónica. | 37 |
| 2.4 Secuencia Didáctica | 39 |
| 2.5 La práctica reflexiva..... | 42 |
| 3. Marco metodológico | 44 |
| 3.1 Tipo de investigación | 44 |
| 3.2 Diseño de investigación | 44 |
| 3.3 Población y muestra | 45 |
| 3.4 Hipótesis..... | 46 |
| 3.4.1 Hipótesis de trabajo | 46 |
| 3.4.2 Hipótesis nula | 46 |
| 3.5 Variables de estudio | 46 |
| 3.5.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica | 47 |
| 3.5.2 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica | 48 |
| 3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información..... | 53 |
| 3.7 Procedimiento..... | 55 |
| 4. Análisis de la información | 57 |
| 4.1 Análisis cuantitativo de la producción de crónicas | 58 |
| 4.1.1 Prueba de hipótesis | 58 |
| 4.1.2 Análisis de las dimensiones | 63 |
| 4.1.2.1 Situación de comunicación..... | 67 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.2.2 Superestructura | 77 |
| 4.1.2.3 Lingüística textual | 87 |
| 4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza..... | 96 |
| 4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 1 | 96 |
| 4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2: | 101 |
| 5. Conclusiones | 108 |
| 6. Recomendaciones | 112 |
| Anexos | 120 |

Índice de gráficas

| | |
|---|--------------------------------------|
| Gráfica 1. Desempeño general de los estudiantes Pre-test- y Pos-test | 59 |
| Gráfica 2. Comparativo general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test..... | 61 |
| Gráfica 3. Comparación de dimensiones Pre-test vs Pos-test..... | 63 |
| Gráfica 4. Movilidad de los estudiantes según los niveles de desempeño Pre-test--Pos-test | 67 |
| Gráfica 5. Comparativo del desempeño en los indicadores de la Situación de Comunicación. | ¡Error! Marcador no definido. |
| Gráfica 6. Niveles de desempeño en la dimensión Superestructura Pre-test y Pos-test | 78 |
| Gráfica 7. Indicadores de la Superestructura | 79 |
| Gráfica 8. Movilidad de los estudiantes en la dimensión Lingüística Textual Pre-test- Pos-test | 879 |
| Gráfica 9. Indicadores de la Lingüística Textual Pre-test- Pos-test..... | 89 |

Índice de ilustraciones

| | |
|--|----|
| Ilustración 1. Pre-test- Pos-test Estudiante 7, Grupo 1 | 74 |
| Ilustración 2. Comparativo entre estudiantes de Grupo 1 y Grupo 2..... | 81 |
| Ilustración 3. Comparación entre estudiantes de Grupo 1 y Grupo 2..... | 85 |
| Ilustración 4. Comparación: Pre-test y Pos-test Estudiante 11, Grupo 1 | 93 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Caracterización de la muestra | 45 |
| Tabla 2. Variable Independiente | 47 |
| Tabla 3. Operacionalización: Variable dependiente | 49 |
| Tabla 4. Categorías de análisis..... | 53 |
| Tabla 5. Rejilla para la evaluación y producción de crónica | 54 |
| Tabla 6. Fases de la investigación..... | 55 |
| Tabla 7. Medidas de tendencia central Pre-test y Pos-test..... | 58 |

1. Formulación del problema

En los seres humanos el lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo social e individual, gracias a que hace posible la interacción constante con el entorno para interpretarlo y darle sentido. De esta manera, el lenguaje es importante para el desarrollo del pensamiento, en la medida en que le permite al hombre abstraer, representar y generalizar la realidad y a partir de ello, interactuar e intercambiar ideas, pensamientos y sentimientos con otras personas, en procesos de comunicación específicamente situados (Vygotsky, 1995).

Desde esta postura, como proceso de comunicación social, el lenguaje permite nombrar diferentes situaciones del mundo, además de mediar y hacer posible la expresión del pensamiento, a nivel interpersonal e intrapersonal. Ante esto, se reconoce que el lenguaje es clave para establecer relaciones de diverso tipo con los demás y consigo mismo, a partir de las cuales se intercambian y reconstruyen saberes, costumbres, actitudes y valores culturales, con lo cual se amplían las posibilidades de conocimiento.

Desde lo anterior, se tiene en cuenta que el lenguaje es una facultad única, por lo tanto, permite construir representaciones mentales y significados de forma social e individual en la cultura de la cual es partícipe, ya que es un elemento esencial del ser humano, lo que le posibilita a través de las relaciones sociales transformar y construir sociedad (MEN, 1998).

De allí, que la lectura y la escritura emergen como sistemas de representación que permite a los seres humanos la construcción y el acceso a la cultura, ya que son procesos que propician la participación ciudadana y democrática, puesto que soportan el desarrollo humano (MEN, 2014). De hecho, la lectura y la escritura son prácticas sociales que por su trascendencia en el tiempo y

el espacio sustenta el proceso evolutivo de la especie humana, al conservar de forma fiel los diversos saberes y costumbres de las que se ha valido el hombre para entender la naturaleza y ponerla al servicio de sus necesidades.

Así pues, escritura y lectura se configuran en procesos de índole social y personal, puesto que ponen en juego saberes, expectativas, experiencias y finalidades comunicativas, de manera que se convierten en puentes que ponen de manifiesto las ideas que se poseen, los propósitos que se persiguen, además de las especificaciones propias de sus usos sociales. Es justamente por ello que la escritura y la lectura son importantes, y por lo que se ha designado su enseñanza a la escuela, como institución socializadora y encargada de la educación.

Al respecto, Lerner (2001) menciona que: “la escuela deberá convertirse en una micro comunidad de lectores y escritores” (p.26), sin embargo, las prácticas de enseñanza de estos dos procesos constitutivos del lenguaje, especialmente de la escritura, se han delegado de manera exclusiva al docente de lenguaje, desconociendo con ello su transversalidad en todas las áreas del currículo y se ha limitado al dominio de la estructura gramatical y lingüística, con lo cual se deja de lado su función comunicativa, representativa y cognitiva, en cuanto a que permite la construcción de variedad de realidades cercanas, posibles y lejanas a la propia.

De hecho, la enseñanza inicial de la escritura se ha limitado al desarrollo de habilidades motrices para el trazado correcto de la grafía, desde la relación sonido/grafía (MEN, 1998), con el supuesto de que aprender a escribir implica aprender a identificar letras o sílabas para ensamblarlas en frases u oraciones (Jolibert & Shaiki, 2009). Así pues, su aprendizaje requiere la transcripción ascendente de grafemas, sílabas, oraciones, párrafos hasta llegar a los textos completos, una situación por demás mecánica que entrega una imagen de la lectura en términos poco prácticos y deja de lado los intereses, motivaciones y necesidades de los estudiantes,

además nace de tareas poco relacionadas con el contexto real y la riqueza de situaciones de comunicación que pueden enmarcar la producción. En tal sentido, se reducen las posibilidades de escribir con sentido y con un propósito comunicativo real (Avilés, 2011) y tal como advierte Vygotsky (2006) “la escritura se enseña como una habilidad motriz no como una actividad cultural compleja (...) La enseñanza de la escritura debería estar organizada con el fin de que esta fuera necesaria para algo” (pág. 159-177).

A lo anterior, se suma que la escritura se ha asumido como un producto y no como un proceso, por lo que poco o nada se planea y es el resultado de una única versión que se evalúa en sus aspectos gramaticales y caligráficos; escenario que limita la posibilidad de desarrollar habilidades comunicativas y escriturales y enmarcar los usos sociales del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Además, en muchas ocasiones el docente solo fomenta la escritura individual, con lo cual desaprovecha las oportunidades para que los estudiantes puedan compartir procesos entre sus pares y en esa medida puedan posicionarse como lectores y escritores de una comunidad (Cassany, Luna, y Sanz, 2003).

Bajo esta perspectiva de la escritura como un producto, la exigencia está dada para textos terminados en muy poco tiempo, situación desde la cual el docente poco o nada acompaña a los estudiantes durante su elaboración, y por tanto adolece de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la producción textual. Ello restringe las posibilidades de los estudiantes para identificar la importancia de la escritura como herramienta para construir conocimiento y desarrollar procesos de pensamiento.

Desde las prácticas tradicionales mencionadas, si bien se reconoce que la escritura ejerce un papel fundamental dentro del ámbito social, como un medio de comunicación y de expresión humana, poco o nada se atiende al valor comunicativo y sociocultural de este proceso, pues se

identifica que los estudiantes no tienen oportunidades reales para realizar producciones escritas vinculadas al entorno, ya que las mismas se centran en un acto evaluativo del docente dejando a un lado la importancia o el sentido personal que puede transformar su conocimiento por medio de la producción escrita (CERLAC,2012).

La situación se complejiza cuando se advierte que los textos privilegiados en la básica primaria son los narrativos, y de ellos especialmente el cuento y la fábula, desconociendo las potencialidades de tipologías como la crónica, la cual exige al escritor realizar un ejercicio de memoria histórica que, a su vez le permite reflexionar sobre su pasado, informar e interpretar hechos que le posibilitan entender la realidad desde su subjetividad como autor (Salcedo, 2012).

Una clara consecuencia de privilegiar cierta tipología textual es que

Los estudiantes ante una hoja en blanco se bloquean y cuando se atreven a escribir, sus textos presentan diferentes fallas, que van desde la incapacidad de mantener una lógica en el discurso, hasta limitaciones serias con la ortografía y la sintaxis”, (MEN, 1998);

Empero sí contribuye con esto a la predominancia de la escritura oracional y descriptiva (Pérez, 2003). Estas dificultades se manifiestan de igual forma en las pruebas censales que evalúan la competencia escritural. Por ejemplo, en las pruebas SABER del año 2016 (ICFES, 2017), en la que se evaluó la escritura, los resultados nacionales reflejan que los estudiantes de básica primaria, en su mayoría se encuentran en los niveles mínimo e insuficiente en el área del lenguaje.

Esto probablemente, se debe a las escasas oportunidades que los estudiantes han tenido para desarrollar habilidades y competencias comunicativas, por lo que, al enfrentarse a pruebas como estas, se evidencian dificultades para extraer elementos centrales como la estructura y el sentido de los textos presentados. Sin duda, se dificulta así ostentar una posición clara frente a ellos, lo

que reduce la capacidad de generar procesos de pensamiento y por ende de producir significado en el contexto.

Frente a las dificultades manifiestas respecto a la competencia textual, con sus procesos constitutivos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017) ha propuesto unos objetivos claves para la reducción de esta problemática, los cuales consisten en fomentar el desarrollo de competencias comunicativas, en espacios donde se promueve la comprensión lectora y la producción textual desde los inicios de su escolaridad hasta la media, para la formación de lectores y escritores competentes.

Pese a los esfuerzos a nivel nacional, los estudiantes continúan presentando dificultades en la competencia escrita. De hecho, la situación a nivel nacional no es muy diferente al contexto local, pues los resultados de las pruebas Saber de lenguaje del año 2016 para grado tercero, en la entidad territorial Pereira, evidencian que un 12 % de los estudiantes se encuentra en nivel insuficiente, un 28 % en el nivel el mínimo, un 37 % en satisfactorio y un 23% en un nivel avanzado. Estos resultados pueden deberse a que, según Ocampo (2014) los estudiantes a la hora de escribir un texto no tienen en cuenta el contexto y no ven la importancia de usar la escritura como una intención de comunicación, sino que escriben sin un fundamento comunicativo, dejando de lado los usos sociales del lenguaje.

Esta situación, no es ajena en las instituciones Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira, pues los resultados del año 2017 en la primera institución revelan que el 24% de los estudiantes del grado tercero se ubican en el nivel insuficiente, el 40% se encuentra en el nivel mínimo de desempeño, el 36% en el nivel satisfactorio, y en el nivel avanzado no se ubica ningún estudiante. Para el mismo año en la institución educativa El Dorado el 22% de los estudiantes del grado tercero se ubican en el nivel insuficiente, el 57% en el nivel mínimo de

desempeño, el 19% en el nivel satisfactorio, y en el nivel avanzado solo se halla el 3% de los estudiantes (MEN, 2018).

Los desempeños obtenidos por los estudiantes en estas pruebas pueden deberse a la enseñanza tradicional de la escritura, que centrada en acciones de codificación y decodificación (Estrada y Martínez, 2016), se desliga de contextos reales de comunicación que permitan entenderla y asumirla como un proceso complejo y planificado, como una práctica sociocultural al servicio de la construcción de sentido sobre el mundo en todas las áreas del conocimiento. Al respecto, Lerner (2001) expresa que “tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura son fragmentadas, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad” (p.52).

Ahora bien, frente a las dificultades evidenciadas en los estudiantes, las instituciones educativas anteriormente mencionadas han implementado diferentes estrategias orientadas a mejorar las prácticas de enseñanza del lenguaje. Una de las actividades desarrolladas en la institución educativa Escuela de la Palabra, es la participación activa por parte de los docentes de primaria en el programa Dividendo, a partir de la socialización de diferentes estrategias de lectura, desde mecanismos de sensibilización al disfrute y goce de esta, haciendo uso de diversas tipologías textuales, en las que se ejecutan actividades frente a la oralidad y el discurso de los estudiantes.

De igual forma, en la institución educativa El Dorado, la fundación Aprender y Crecer apoya la formación de niños lectores donando diferentes textos desde los cuales los docentes propician variadas actividades orientadas a mejorar la comprensión textual en los estudiantes; así mismo con estos libros los docentes desarrollan diferentes actividades escriturales en el aula, a raíz de propósitos comunicativos y específicos.

Si bien los programas mencionados han contribuido con elementos para promover el aprendizaje de la lectura, es necesario transformar las prácticas de enseñanza de la escritura, de manera que se conciba como un proceso reflexivo y dinámico que, como lo plantean Molina y Natera (2012) y Garzón (2012) requiere de procesos que impliquen planear, revisar y evaluar las producciones escritas desde los mismos estudiantes, sus compañeros y el profesor, puesto que se entiende que la escritura es un proceso cognitivo y complejo que requiere de tiempo, espacio y dedicación.

En tal sentido, Olson (citado por Lerner, 2001), menciona que:

Para dominar la escritura no basta con conocer las palabras, es necesario aprender a compartir el discurso de alguna comunidad textual lo que implica saber cuáles son los textos importantes, cómo deben ser leídos o interpretados, cómo deben ser aplicados en el habla y en la acción [...] (p.94).

Desde esta postura se resalta la enseñanza de la escritura desde sus usos sociales, es decir, que el aprendizaje de las formas de producción se enmarque en las situaciones potencialmente reales (Hymes, citado por MEN, 1998), para el acercamiento a su aprendizaje funcional, con sentido y significado. Sin embargo, para escribir es indispensable leer, pues ambas competencias van ligadas, tal como lo propone Lerner (2001) cuando sostiene que “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura” (p.25), toda vez que tanto la lectura como la escritura están inmersas en la vida del ser humano y hacen parte de su mundo, cumplen una función social que le permite acceder a su cultura.

La situación expuesta exige que la institución genere espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social (MEN,1998), por lo que se hace indispensable trabajar el lenguaje desde enfoques que le apunten a la construcción de estos dos elementos; en este orden de ideas, se busca trabajar, la escritura como aquel proceso autónomo y participativo en el que los

estudiantes, a partir de la implementación de una secuencia didáctica, puedan poner en juego sus conocimientos previos, habilidades y estrategias para producir una crónica y de esta manera cuenten sus experiencias vividas, en el marco de un proceso planeado, que requiere de una primera escritura, constantes revisiones, reescrituras y regulaciones, que parte de contextos reales de comunicación, para destinatarios verdaderos y propósitos claros.

De acuerdo con lo anterior, es necesario que los maestros propicien espacios de diálogo, debate, argumentación y socialización, de manera que los estudiantes desde los primeros niveles de escolaridad, tenga la oportunidad de trabajar en el marco de las prácticas y los usos sociales del lenguaje, pues como lo proyecta el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2011):

Generar las condiciones para que los niños y jóvenes ingresen a la cultura escrita tiene que ver con la formación de lectores y escritores, en el marco de diversas prácticas, intenciones y tipos de texto. Se trata de mediar en la participación de los sujetos en las dinámicas de la vida social, lo que implica el abordaje de la lectura y la escritura de manera sostenida a lo largo de la escolaridad y de manera transversal en todas las áreas del plan de estudios (p.18).

De hecho, si se entiende la importancia del lenguaje y de la escritura en la construcción del conocimiento, se percibirá con mayor claridad “el papel de la escuela como espacio privilegiado para promover el acceso al mundo letrado, por ende, para la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía” (Galindo, Villacob y Arango, 2016, p.15) de interpretar, posicionarse y participar en la realidad en que viven, para construirla y transformarla.

En este sentido, el papel de los docentes de todas las áreas y niveles de escolarización será fundamental, pues son ellos los encargados de diseñar y desarrollar en sus aulas propuestas que permitan un acercamiento saludable y placentero a la escritura, en ambientes dotados de sentido y significado respecto a las prácticas sociales que le dan lugar. Una de estas propuestas son las secuencias didácticas, las cuales se muestran como una estrategia pertinente para la enseñanza y

el aprendizaje del lenguaje; puesto que permiten, a partir de una serie de actividades ordenadas y articuladas, conseguir unos objetivos de aprendizaje conocidos por el docente y los estudiantes, en relación con la producción escrita. Al respecto, diferentes investigaciones (Aguirre y Quintero, 2014); (Soto, 2014); (Quintero y Salazar, 2016) ;(Rueda, 2017) ;(Mojica Valenzuela & Velandia Rodríguez, 2015), han encontrado que su implementación incrementa significativamente la calidad en la producción escrita de textos narrativos y los resultados son significativos cuando se trabaja a partir de situaciones reales de comunicación. En este sentido, afirman que al implementar la secuencia didáctica los estudiantes comprendieron que se escribe para alguien y con una intención de comunicar algo, asimismo interiorizaron la estructura del texto narrativo y aumentaron el léxico en sus producciones, lo que incidió de manera positiva en las producciones de los escritos.

Ahora bien, respecto a la tipología narrativa tipo crónica, en la cual se basa la intervención de la presente investigación, la intención es trabajarla desde procesos que le permitan al estudiante narrar, contar, relatar e informar una situación experimentada o contada al cronista, puesto que, tal como argumenta en su investigación Bazurto y Castro (2016) “la crónica es un medio para narrar literariamente nuestros pensamientos, y al mismo tiempo puede brindar la oportunidad para realizar interpretaciones y reflexiones” (p. 51). Así pues, a través de la narración, mediante el proceso escritural, el estudiante podrá contar una realidad, relatar acontecimientos que se desarrollan en un tiempo y espacio determinado, narrar hechos, historias, vivencias y demás sucesos a partir de la crónica. De la misma manera Gálvez Hurtado (2017) en su investigación menciona que la crónica, permite movilizar “experiencias de la vida real que sean significativas para los estudiantes, pues esto facilita la inserción en su cultura escrita, dado que reduce la incertidumbre frente a contenidos de escritura desconocidos” (p,122), a su vez Morales y Arenas

(2017), exponen que el trabajo a partir del texto tipo crónica “mejora los procesos de producción escrita de textos con estructura narrativa” (p,113).

Para ello, será necesario que en los contextos de producción se defina claramente: ¿Para qué se escribe?, ¿Para quién se escribe? ¿Con qué intención se escribe? y ¿Quién habla en el texto? Tal como lo expone el enfoque comunicativo. En este sentido, se pretende que esta propuesta trabaje en función de la construcción de procesos y aprendizajes significativos, en los que se rescate el valor social y cognitivo de la escritura, y que además se resalte su papel transversal en todas las áreas del saber.

Por esta razón, en reconocimiento de la importancia de trabajar la escritura en situaciones que configuren y otorguen significación a la producción escrita se formulan las siguientes preguntas para orientar el proceso de investigación ¿Cuál es la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos, tipo crónica, con estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira? Y ¿Qué reflexiones se generan con respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo?

Para orientar la atención en estos interrogantes se plantea como objetivo general: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos, tipo crónica, con los estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación. Y como objetivos específicos: a) Identificar el estado inicial de los estudiantes en la producción de textos narrativos tipo crónica, antes de la implementación de la secuencia didáctica, b) diseñar una secuencia

didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo la crónica, c) implementar la secuencia didáctica para la producción escrita de crónicas y reflexionar las prácticas de enseñanza, a partir de la misma, d) identificar el nivel en la producción de textos narrativos tipo crónica, después de implementar la secuencia didáctica, e) contrastar los resultados de la prueba inicial y final, para identificar la transformación en la producción de textos narrativos tipo crónica.

Esta investigación se idea a partir de una secuencia didáctica que fomenta el aprendizaje de un tipo de texto narrativo poco explorado como es la crónica, desde la necesidad de narrar experiencias o hechos conocidos o vividos por los estudiantes y de entender que la escritura es un proceso continuo que requiere de una planificación, elaboración, revisión y reescritura. Con respecto a esto se pretende que este proyecto investigativo tenga un impacto positivo, en primer lugar en los estudiantes ya que es una apuesta que apunta a mejorar la producción escrita de textos tipo crónica que les permiten asumir el proceso de escritura como una práctica social que parte de sus propios intereses y motivaciones y que va más allá de un proceso escritural evaluativo; en segundo lugar beneficia a los docentes lo que permite en ellos la reflexión constante de sus prácticas pedagógicas y por último favorece a las instituciones educativas al brindar espacios para la aplicación de nuevas estrategias metodológicas en la enseñanza del lenguaje, que sirven de insumo para la retroalimentación entre pares.

Ahora bien, el presente trabajo de investigación se desarrolla a partir de la siguiente estructura: En el primer capítulo fue expuesto el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación, seguido a esto se presenta el marco teórico en el que se incluyen los conceptos de lenguaje, lenguaje escrito, modelos de producción textual, enfoque comunicativo, texto narrativo, la crónica, secuencia didáctica y las prácticas reflexivas. Más adelante se describe el

marco metodológico, en el que se explica el diseño y tipo de investigación, la población y muestra, las hipótesis (de trabajo y nula) las variables de estudio (independiente y dependiente), la unidad de trabajo y la unidad de análisis, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el procedimiento de la investigación. Posteriormente se desarrolla el análisis de información iniciando con el cuantitativo en el que se expone el desempeño general de los estudiantes por cada uno de los indicadores trabajados durante el desarrollo de la secuencia didáctica, para continuar con el análisis cualitativo en la que se muestra la reflexión de las prácticas pedagógicas desde el análisis del diario de campo. Para finalizar se presentan las conclusiones y recomendaciones pertinentes de la investigación.

2. Marco Teórico

En este capítulo se presenta el abordaje conceptual de los tópicos centrales de la investigación, desde diferentes posturas teóricas, de ahí que se realice una aproximación a la naturaleza social del lenguaje, el lenguaje escrito y los modelos y enfoques para su enseñanza, el texto narrativo tipo crónica, la secuencia didáctica que orienta la producción y las prácticas reflexivas.

2.1 La naturaleza social del lenguaje

Como herramienta exclusivamente humana, el lenguaje ha sido conceptualizado desde diferentes miradas teóricas y científicas como aquel sistema cognitivo lingüístico a través del cual el hombre se comunica, dando a conocer pensamientos, sentimientos, acciones y emociones; allí radica su valor comunicativo y representacional, al ser el mecanismo para ordenar y expresar las propias ideas, por ello la Real Academia Española (2001) define el lenguaje como estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular; pues como sistema de códigos le permite designar objetos del mundo exterior, cualidades y relaciones entre los mismos (Luria, 1977).

En este orden de ideas Vygotsky (1995), plantea la relación entre lenguaje y pensamiento ya que estos permiten dar significado al desarrollo cultural del ser humano, posibilitando así que el sujeto pueda crear conocimiento y lo pueda transformar a partir de su realidad y su contexto.

Ello ha sido replanteado por el MEN (2006), entidad que resalta que el lenguaje tiene un doble valor, un valor subjetivo y otro social. El primero “le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en un ser individual, que lo identifican y lo hacen diferente a

los demás” (p.19), el segundo “le permite establecer y mantener las relaciones sociales con sus semejantes, le posibilita compartir expectativas, deseos, creencias y valores, conocimientos, y espacios que permiten su transformación” (p. 19).

Desde el punto de vista social, el compartir espacios habituales hace que el lenguaje sea el medio para construir acuerdos comunes que permiten tener una mejor convivencia, y de esta manera la construcción de ciudadanía. Esto es lo que se llama, la función social del lenguaje aquella que, a través de la lengua, los símbolos y otras extensiones comunicativas o instrumentos conectivos de una sociedad, hace posible la interacción (ambiente-individuo), por lo que se configura en el instrumento de mediación que permite las manifestaciones culturales.

En este sentido, Ferreiro y Teberosky (1998) manifiestan que el lenguaje humano “permite una ampliación del conocimiento y del aprendizaje más allá de la experiencia directa de cada individuo. En efecto, gracias al lenguaje obtenemos una información general de segunda mano a partir de otros individuos” (p.22). Información que será manipulada por el propio hombre al ser capaz de darle significado y sentido de acuerdo a sus necesidades, como lo expresa Watson (1924), cuando menciona que el lenguaje le brinda la oportunidad al enunciatario o destinatario de otorgar significado al contexto de acuerdo a sus características y experiencias.

Ahora bien, “no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica, sino que también se hace” (MEN, 1998, p.61), de esta manera se entrelaza el lenguaje en la construcción de cultura y sociedad, por lo que cumple un papel importante en la evolución y construcción histórica de la especie humana.

Una de las manifestaciones que ha tenido el ser humano para ser posible dicha construcción histórica es el lenguaje escrito, el cual tiene sus primeras manifestaciones en la pictografía, en la que fue evolucionando según las necesidades del momento hasta llegar a las grafías

convencionales que hoy se conocen. En este marco de ideas a continuación se aborda el lenguaje escrito como medio de representación abstracta y formal del lenguaje.

2.1.1 Lenguaje Escrito

El lenguaje es una herramienta sociocultural con la cual las personas pueden intervenir en el mundo, en procesos de socialización con otras personas (Vygotsky, 1979). De manera específica, el lenguaje escrito se constituye como “un sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad” (Vygotsky, 1979. p. 185), a partir del cual se generan nuevas formas de pensamiento, construcción y exteriorización del conocimiento.

Lo anterior se gesta a partir de los dos procesos socioculturales que conforman el lenguaje escrito: la lectura y la escritura, los cuales le han permitido al ser humano superar las barreras del tiempo y el espacio que imponía la oralidad, y preservar con ello la cultura, las tradiciones y el conocimiento, para su traspaso y transformación de unas generaciones a otras.

Ambos procesos, lectura y escritura, son fundamentales para el ser humano, puesto que han hecho posible su interacción con el otro, lo que le permite estar inmersos en la cultura y de esta forma desenvolverse en ella. En tal sentido, su aprendizaje se considera esencial para intervenir como sujeto activo de la sociedad a la que pertenece. Este aprendizaje ha sido delegado a la escuela, pues a diferencia de la oralidad que se adquiere de manera natural y cotidiana en los contextos de participación, la escritura requiere de procesos intencionales y sistematizados para su adquisición.

Así pues, hablar del aprendizaje de la lectura y la escritura implica la realización de procesos tendientes a plasmar ideas, registrar acontecimientos y producir e interpretar un texto, en situaciones reales, socialmente significativas y con destinatarios reales; ello justamente porque, tal como sugiere Chaverra (2011), la escritura como praxis social que se da a través de la

interacción con el otro, requiere ser destinada para alguien, para algo o para que pase algo, por lo que debe concretarse en situaciones de interacción.

Ante esto, se resalta la importancia de implementar la escritura en procesos de interacción y comunicación entre los participantes del aula, pues tal como mencionan Pérez y Roa (2010), “En las aulas los niños aprenden a escribir hablando, discutiendo con sus pares, resolviendo los retos cognitivos que la situación comunicativa les exige, intentando resolver los problemas conceptuales que su maestra les propone” (p.33).

Desde esta perspectiva, se evidencia que en la escuela los niños, cuando de escribir se trata, necesitan interactuar, compartir sus puntos de vista, por lo que discuten, explican y argumentan lo que desean escribir; lo que, desde la teoría de Vygotsky (1995), propicia aprender con el otro, con el entorno sociocultural y sobre todo en el medio en el que se desenvuelve.

Desde este punto, Lerner (2001) plantea que “el desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso para reorganizar el conocimiento”, (p. 42) desde este marco, la escuela como aquel sitio de aprendizaje, interacción y comunicación, es el espacio para estimular el desarrollo de las competencias comunicativas, los valores y ampliar el poder de razonamiento a través de procesos escriturales en situaciones reales.

En este panorama, la escuela debe propiciar que el proceso de escritura desde los primeros años de vida sea más ameno, social, placentero y por consiguiente más significativo, lo cual implica que se escriba con una intención en un contexto real de comunicación (Jolibert, 2002). Así pues, el papel de la escuela en el proceso de enseñanza de la escritura, debe enfocarse en escribir para expresar la subjetividad, para generar conocimiento y construirse como autores y para ejercer la ciudadanía.

Sin embargo, como aprendizaje escolar, social e individual el escribir no es tan fácil como parece, pues el hecho de hacerlo “significa producir ideas genuinas y configurarlas en un texto obedeciendo a unas reglas sociales de circulación” (Teberosky y Tolchinsky, 1995, p 5). Escribir entonces es un proceso que requiere de tiempo y dedicación, y es la escuela quien debe generar los espacios para que el aprendizaje de la escritura se lleve a cabo desde las dinámicas socialmente establecidas. Así pues, la escritura debe propiciar el desarrollo y la construcción del pensamiento, por lo que es importante que los estudiantes la descubran, la manipulen, analicen y puedan nombrarla a su manera y no a la de otro (Castaño, 2014).

En este mismo orden de ideas, la escritura se convierte en un “instrumento de toma de conciencia y autorregulación intelectual, una herramienta para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento que facilita el aprendizaje y el conocimiento de nosotros mismos y de la realidad” (Castaño, 2014, p. 25). Si bien esto es cierto, la escritura no siempre se ha entendido de la misma manera, pues a lo largo del tiempo son variadas las perspectivas que han pretendido explicar el proceso escritor y cómo abordarlo en el contexto escolar. En este sentido, es importante resaltar algunos modelos de enseñanza de la producción textual en el contexto escolar, lo cual se hace en el apartado que sigue.

2.1.1.1 Modelos de producción textual:

Si bien la escritura se entiende como un proceso sociocultural altamente complejo que atiende a una situación de comunicación que le otorga sentido en función de la resolución de problemas, esto no siempre ha sido así, por lo que pueden mencionarse fundamentalmente tres modelos de producción que han orientado su proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar: modelo de producción de productos, por proceso, contextuales o ecológicos, los cuales se abordan a partir de la síntesis hecha por Caro, Camargo y Uribe (2011), haciendo énfasis en los que orienta la propuesta de intervención que en esta investigación se plantea.

Los modelos de producto se centran en la composición escrita como producto concluido, por lo cual se prioriza la enseñanza de la escritura desde una perspectiva lingüística, resaltando aspectos formales del texto.

Los modelos por procesos, conciben la escritura como un proceso complejo que exige la puesta en marcha de diversas estrategias y conocimiento de parte del escritor, el cual pone en juego diferentes habilidades cognitivas y metacognitivas durante todo el proceso escritural.

De otra parte, los modelos contextuales o ecológicos entienden la escritura como un proceso de resolución de problemas, puesto que se profundizan en la dimensión social y comunicativa y se da a partir de situaciones específicas teniendo en cuenta el contexto.

Ahora bien, para efectos de la presente investigación se asumen los modelos de proceso, entre los cuales se encuentra el de Hayes y Flower (1980) quienes plantean que la escritura se desarrolla en tres fases. La primera es la *planificación* y como su nombre lo indica tiene que ver con la organización de ideas, pensar qué se quiere escribir. Aquí el escritor puede hacer varios borradores, mientras organiza la idea que desea plasmar. La segunda fase del proceso escritural es la *producción*, en ella el escritor plasma las ideas en el papel, las pone en un lenguaje adecuado no de manera automática sino después de un proceso de toma de decisiones, durante el cual puede volver sobre su planificación. Por último, está la *revisión*, entendida como aquel proceso donde se le da forma al texto, se evalúa el producto final, los pensamientos, ideas y metas para acercar al escritor al planteamiento retórico; en este proceso el escritor también puede devolverse a la planificación para así examinar y corregir su texto, teniendo cuidado de su redacción, ortografía, coherencia y cohesión, además de reglas ortográficas y semánticas.

Este modelo permite que durante todo el proceso de escritura el escritor aprenda y reflexione sobre lo que hace, ya que monitorea su avance, además de confrontar sus conocimientos,

plantearse y resolver preguntas; es un modelo flexible y no instruccional, pues parte de los conocimientos previos del escritor (Briceño, 2014). De esta manera se enmarca desde un enfoque de producción textual, donde el escritor escribe a partir de su contexto y de su cotidianidad.

En este sentido, el modelo se profundiza en un enfoque comunicativo, puesto que permite desarrollar la competencia comunicativa cuando el escritor pone en juego sus conocimientos, estrategias y capacidades para producir un texto en un contexto que le otorga significatividad a la composición. En consideración con lo anterior, el enfoque comunicativo se asume en la presente investigación para enmarcar la propuesta de intervención, situación que hace necesario concretar la manera en que será entendido, lo cual se hace a continuación.

2.2 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se relaciona con la capacidad que tiene el ser humano de hacer “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (Hymes, 1972) citado por MEN (1998, p.46). Bajo esta mirada se fortalece la competencia comunicativa, haciendo uso de los recursos lingüísticos en situaciones apropiadas que permite comprender y producir enunciados adecuados dependiendo del contexto comunicativo. Al respecto Cassany (1999b) expone que:

La lengua no es un código abstracto y desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes concreta que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas establecidas, en definitiva: una única cultura (p. 4).

Así pues, no se trata solo de aprender a usar las reglas gramaticales correctas, sino que trasciende en saber cómo se utilizan en situaciones reales de comunicación. Esto quiere decir que “al aprender a usar una lengua no solo se aprende a construir frases gramaticalmente correctas,

sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar”

(Lomas, 1999, citado por Zebadúa y Palacios, 2011, p. 20).

Entonces la competencia comunicativa, como un abanico de saberes y habilidades, permite a los participantes en una interacción real, adecuar su comportamiento teniendo en cuenta convenciones lingüísticas, sociales y culturales de la comunidad de habla a la cual se adscriben, de acuerdo a su especificidad contextual. De esta forma, se infiere que esta competencia requiere no solo una habilidad para manejar una lengua, sino además situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas funciones sociales, culturales e ideológicas, pues esta tiene en cuenta los valores, actitudes, motivaciones y normas en el uso del lenguaje.

Ahora bien, una propuesta que se tiene en cuenta en la presente investigación, puesto que retoma los planteamientos del enfoque comunicativo en la producción textual, es la de Josette Jolibert, razón por la cual se desarrolla en el apartado a continuación.

2.2.1 Propuesta de Jolibert para la producción textual

La producción escrita como proceso debe dar lugar a un texto con sentido para hacerlo comprender a un destinatario en situaciones reales de comunicación. Lo anterior conlleva a un proceso en el cual quien escribe se sumerge en función de sus deseos, necesidades o proyectos comunicativos (Jolibert y Sraiki, 2009).

Para dar lugar a dicha composición, la autora plantea siete niveles de aprendizaje para orientar la producción a través de una propuesta didáctica, la cual puede aportar a la formación de niños escritores, desde el trabajo intencionado con diversidad de tipologías textuales. Dichos niveles son agrupados en cuatro bloques, de los cuales por el interés de la presente investigación solo se trabajará tres, los cuales se profundizan a continuación, en relación con el tipo de texto objeto de estudio (la crónica).

El primer bloque se relaciona con el contexto situacional o *situación comunicativa*, la cual brinda los parámetros de la comunicación escrita inmediata: enunciador, destinatario, propósito, contenido.

¿Quién lo escribe y a título de qué? Hace referencia al *enunciador (Autor)*, quien es la persona que escribe el texto, este debe asumir un rol que depende de la tipología textual por escribir. Para el caso de la crónica el autor debe tomar el rol de cronista, para lo cual observa, investiga, explora, pregunta y ordena la información importante obtenida para luego empezar a construir su texto (crónica), teniendo en cuenta la secuencialidad de los hechos, el tiempo en que se redacta la historia, desde su postura sobre los hechos narrados (Niño, 2014).

¿Para quién se va a escribir el texto? Responde al *destinatario*, es decir, la persona a la cual va dirigida la producción, en el caso particular de la crónica, este puede ser cualquier persona que lea el texto, dependiendo de la forma en como el autor publique su escrito (Jolibert, 2002).

¿Qué transmite?, ¿Para qué ha sido escrito? en este caso está referido al *propósito*, es decir, la finalidad o la intencionalidad que tiene el autor al escribir el texto. Para el caso de la crónica es relatar sucesos reales desde una perspectiva personal y de una forma cronológica, donde se hace consciente al lector sobre el relato para que este pueda sacar conclusiones del mismo (Niño, 2014).

Como último elemento a tener en cuenta en la situación de comunicación está

El *contenido*, que alude al tema que se va a tratar en el texto, y responde al ¿Qué dice?, en este caso específico, se tiene en cuenta que el contenido debe ser un hecho real, y al estar relacionado con el género periodístico, debe brindar información respecto al “qué”, “dónde”, “cuándo”, “cómo”, “quién” e incluso “por qué” de los hechos (Salcedo, 2011, p. 133).

En el segundo bloque se encuentra *la superestructura*, la cual se refiere al campo global que otorga al texto una lógica de su organización espacial. Se manifiesta bajo la forma de: silueta del

texto y la Dinámica interna: articulación de las diferentes partes. De manera específica, la superestructura textual es la crónica, es integrada por elementos como: título, introducción, desarrollo cronológico y la conclusión.

El *título*, es el nombre que se le da a la historia que se quiere contar, este debe ser conciso, llamativo y contener el tema sobre el cual giran los hechos narrados.

Otro indicador es la *introducción*, es el apartado inicial que introduce y contextualiza el tema de manera coherente con los hechos por narrar, aquí el cronista adelanta algunos datos sobre los hechos que va a narrar.

El *desarrollo cronológico*, por su parte, es entendido como el cuerpo del texto que permite identificar los acontecimientos sucedidos a lo largo de la crónica, desarrollados en un orden cronológico y en respuesta a los seis interrogantes: ¿Qué? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué?

Por último, *la conclusión* hace alusión a la parte final en la que se cierra la crónica y se llega a una última instancia del relato, para una posición personal del cronista (Salcedo, 2011).

En el tercer bloque esta la ***Lingüística textual***, la cual describe los componentes que le brindan coherencia y cohesión al discurso escrito. Así mismo, son las unidades que le dan progresividad y permiten relacionar las estructuras del texto para darle sentido. Dentro de ella están las opciones de enunciación, los adjetivos o adverbios afectivos, los conectores y los signos de puntuación.

Las *opciones de enunciación*, es decir, las elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto, (persona y tiempo verbal), para el caso de la crónica, puede ser narrada en primera o tercera persona y el tiempo verbal en presente o pasado según el relato del autor.

Los *adjetivos o adverbios afectivos*, hacen referencia a aquellas palabras y expresiones afectivas que definen la subjetividad del cronista, en ellos se evidencian manifestaciones de emoción y sentimientos mencionados por el cronista a lo largo de su historia.

Los *conectores* son aquellos elementos que permiten relacionar la escritura de un texto permitiendo la progresión temática del escrito, estos orientan al lector hacia la organización lógica del texto y permiten la comprensión del mismo (Díaz, 1987), para el caso de la crónica el tipo de conectores más utilizados son los de secuencialidad.

Los *signos de puntuación* le dan estructura y sentido al texto, sin la correcta puntuación se le pierde sentido a lo escrito, ya que de ellos depende buena parte de la comprensión de los mensajes escritos; el uso de los signos de puntuación constituye un recurso importante a la hora de organizar con claridad las ideas que se desean expresar en un texto, por lo que en la escritura de la crónica y en otros textos se resalta su uso.

Tras haber ampliado la propuesta de Jolibert con respecto a la producción textual, es necesario especificar el texto a trabajar, en este caso el texto narrativo tipo la crónica.

2.3 Texto narrativo

La escritura de textos narrativos se puede convertir en una alternativa para ver el mundo de una manera distinta, puesto que ayuda a reconfigurar la propia identidad y hacer una confrontación de las historias personales con las de otros, como lo diría Bruner (2003):

La narración es el modo de pensar y sentir a través del cual se crea una versión final del mundo y se encuentra un lugar en él, lo cual la constituye en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado (p.132).

El hombre por naturaleza es un narrador, espontáneamente cuenta su vida, sus acontecimientos y transmite ideas; el sentido de la narración va unido a la cultura (Palmer 2000).

De hecho, la narración es una forma de pensar, organizar el conocimiento y un vehículo para el proceso cognitivo. Desde esta perspectiva se exponen los elementos del texto narrativo.

El narrador: Tiene que ver con el tipo de persona que cuenta la historia, es la voz que cuenta la historia, por lo que puede juzgar, condenar o aprobar sus personajes.

El tiempo: Determina cuando sucede la historia, ya sea en pasado o presente.

El diálogo: Es la base de la narración ya que configura la acción, aporta información, define a los personajes y proporciona pistas al lector (Álvarez, 2005).

Cuando se habla de contar un acontecimiento, un hecho o una historia estamos hablando de narración, ya sea verídica o ficticia y esta incluye la participación de personajes y el desarrollo histórico en un tiempo y en un espacio determinado. El modo en que se cuenta la narración es fundamental para que sea entendida, pues es necesario que tenga un hilo conductor y este se da a partir de una estructura, una secuencia, que incluye un inicio o situación inicial, un desarrollo, situación de desequilibrio y un estado final, en línea con la lógica de las acciones (Cortés y Bautista, 1998). Haciendo referencia a las acciones y acontecimientos en los cuales el lector se puede identificar, por eso la enseñanza de los textos narrativos permanece en el encuentro con el goce, por lo desconocido, por la muerte, la vida, los conflictos y demás problemáticas en la que los niños de una u otra manera pueden relacionar las narraciones con su cotidianidad (Muth, 1991).

Ahora bien, dada la importancia del texto narrativo como aquel que relata acontecimientos, hechos, historias, experiencias, dentro de este tipo de texto se encuentra el cuento, la novela, la fábula, el mito, la leyenda, la crónica entre otras, y esta última es la que se pretende trabajar como una de las tipologías narrativas, en la cual se relata hechos reales, conocidos o vividos por el autor, por lo que el siguiente apartado se esbozará algunos aspectos relevantes de la crónica.

2.3.1 La Crónica.

Los textos narrativos no solo se refieren a cuentos, fábulas y leyendas sino también a la crónica, que permite expresar acontecimientos, hechos o historias. Desde Vivaldi (1987) la palabra crónica deriva de la voz griega *cronos*, que significa tiempo, de esta manera, se trata de contar acontecimientos de interés en un orden temporal.

Si bien, la representación de la vida humana se puede contar a través de narraciones, en relación con la crónica Arreola (2001) plantea:

La crónica no es un género que se utilice con frecuencia en la enseñanza tradicional; y, sin embargo, se sabe que ofrece muchas posibilidades de lectura e interpretación, en la medida que desarrolla la escritura creativa, por un lado, y por otro, la información que refiere puede ser de gran interés, puesto que puede ser cercana a tu realidad (p.11).

En este mismo sentido, Ortiz (s.f.) plantea que lo que le da sentido a la crónica es la interpretación de los hechos, “lo que le permite al lector interiorizar acontecimientos que se cuentan y compartir, de algún modo, experiencias subjetivas, dejando sentir cierta complicidad y confianza entre quien escribe y quien lee” (p. 2) de esta manera el escritor puede usar todos los recursos lingüísticos que sean necesarios para atraer la atención del lector con más facilidad. Lo anterior permite al escritor narrar una realidad desde un hecho creíble y recreado para el lector, por consiguiente, la escritura de una crónica trasciende la narración, ya que no solo se hace necesario pensar en lo que se quiere contar para propiciar un interés en el lector, sino que los hechos son narrados desde la subjetividad y propia perspectiva del autor, dando lugar a realizar valoraciones y expresar opiniones respecto a la situación relatada.

Ahora bien, la escritura de la crónica, no necesariamente debe ser contada de una forma secuencial, el narrador o cronista tiene la potestad de empezar a contar su historia por donde más lo considere adecuado, según los hechos a narrar puede empezar desde el final y hacer un

retroceso en los acontecimientos, procurando que estos queden claros para el lector de forma que sepa que sucedió primero y qué después (Vivaldi, 1987). En este tipo de texto se destaca el rol que desempeña el escritor ya que asume dos posturas, el de autor y el de investigador, este puede contar los hechos con claridad independientemente del orden en que se presenten lo importante es que sean verídicos.

Como toda narración, la crónica permite registrar, contar y reconstruir experiencias, historias y mundos diferentes, puesto que relaciona hechos y acontecimientos observados y/o vividos por el autor o cronista, y que de una u otra manera también las vive el lector, pues la manera como son contados los sucesos permite que esto ocurra; como lo diría Bruner citado por (Guzmán, Varela y Arce, 2010).

Este texto narrativo, posibilita al estudiante escribir sobre sí mismo a partir de anécdotas, diarios personales, historias de vida y remembranzas, siendo esta es una opción didáctica que puede equilibrar la tendencia de la escuela a utilizar lo escrito como una manera de atrapar el mundo, en relación a esto, el escritor Colombiano Alberto Salcedo Ramos explica que un cronista debe ser una persona curiosa, investigadora y sobre todo atenta, ya que muchas historias podrían pasar muy cerca y si tiene una actitud de indiferencia no las podría ver para contarlas.

Un cronista debe “...estar dispuesto a viajar, seguir durante largos trayectos a sus personajes y experimentar su faena diaria (...) mirar cada movimiento y encontrar en él lo extraordinario” (Salcedo, 2012, p. 6). Además de eso, un cronista debe convivir en sentido figurado con su personaje, no dejar de narrar ni de escribir datos importantes, puesto que todo lo que observa le servirá de apoyo para crear su narración.

En este sentido el escritor debe crear un ambiente en el que se desenvuelve su personaje, por lo tanto, el reto de los cronistas es recrear lo visto y reconstruir lo que observa a partir de

situaciones reales (Salcedo, s.f.), entre más detallada realice su historia el cronista, para el lector será mucho más fácil sumergirse en el relato.

Desde esta perspectiva, Yanes (2006) explica, que la crónica intenta reflejar algo que ya ocurrió, por lo tanto, como narración tiene elementos valorativos por lo cual el cronista tiene la misión de informar sobre lo sucedido desde una interpretación subjetiva contada desde el lugar que se produce y desde una implicación cronológica.

Desde este punto de vista, el autor cita a González (1991) quien define “la crónica como un género que recurre a la forma narrativa para el relato de lo sucedido” (p.37) hace referencia a un texto único, el cual presenta ciertas características propias del género. En primer lugar, se traen a la mente acontecimientos que se quieren narrar, se hace una selección de la información o datos que se quieren contar y de esta manera mantener la atención del lector, finalmente el escritor da su opinión o comentario personal a lo escrito.

Desde esta perspectiva y para orientar el proyecto de investigación se trabajará a partir de una secuencia didáctica como mecanismo de tarea conjunta, entre docente y alumnos, cuyos principales aspectos se presentan en el siguiente apartado.

2.4 Secuencia Didáctica

Con el propósito de mejorar el proceso de escritura en los estudiantes, se propone como estrategia la aplicación de una secuencia didáctica (S.D) la cual permite ordenar y guiar diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje a través de actividades articuladas con un propósito determinado, en este caso la producción de crónica.

En este orden de ideas, para Camps (2003) la S.D se entiende como “un ciclo de enseñanza-aprendizaje que es orientado hacia la realización de una tarea, en el que se diseñan unas

actividades en un determinado período, con el propósito de lograr unos objetivos concretos” (p. 40).

De esta manera, se puede determinar que la secuencia didáctica se orienta a partir de tareas dadas desde diferentes actividades relacionadas y articuladas para lograr un propósito concreto, en la que los estudiantes construyen su propio aprendizaje a partir de ejercicios planteados, conocimientos previos y experiencias vividas. Según la autora, este proceso de diseño e implementación de la S.D, se puede dar desde tres momentos, un momento de preparación, otro de producción y finalmente el de evaluación.

Preparación: Es el momento en que se formula el proyecto y se elabora la tarea que guiará la producción. Como primera fase se dan actividades variadas como: lecturas, búsqueda de información, ejercicios y estrategias de planificación por parte del docente. En la preparación se tienen en cuenta los siguientes elementos:

Tarea integradora: Es el tema elegido para escribir el texto, la tarea integradora surge con el fin que el escritor oriente su producción escrita hacia un tema específico, donde él tenga claridad sobre lo que va escribir, sin desviar el propósito y el tema de su texto. Para el caso de esta secuencia, la tarea integradora es “historias de mascotas” surge porque las mascotas son motivo de alegría y curiosidad para los niños, además es un tema vivencial, ya que los estudiantes lo pueden experimentar y vivir en sus hogares, motivando así la producción escrita.

Objetivos didácticos: Son los propósitos pedagógicos que quiere el docente alcanzar al implementar la S.D, estos objetivos son propuestos para la producción y para el aprendizaje de los estudiantes, en este caso es la producción de textos narrativos tipo crónica.

Contenidos didácticos: Para ello se tienen en cuenta, contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, estos son elementos que le permiten al docente orientar su práctica y de esta manera ayudar a la formación integral de los estudiantes.

Dispositivos didácticos: Son todos aquellos elementos que permiten retroalimentar el tema a trabajar, entre estos están: textos expertos, talleres, películas, videos, uso de TICS, aprendizaje basado en problemas y construcción guiada del conocimiento.

Dentro de la preparación de la secuencia didáctica también se tiene en cuenta la presentación y negociación de la misma, con el objetivo de generar motivación, activación de esquemas de conocimiento (saberes previos de la temática), negociación, participación y contrato didáctico en los estudiantes.

Producción: Es el proceso de realización de la escritura y reescritura de los textos, se caracteriza por el tipo de secuencia o texto que se va a trabajar; se puede realizar individual o colectivamente y puede ser de larga o corta duración. Durante esta fase se puede trabajar el material elaborado en la fase de preparación porque este puede permitir el aprendizaje del proceso de escritura de acuerdo a la pertinencia de sus etapas. Todas las actividades llevadas a cabo en la intervención se relacionan entre sí e incluyen momentos de apertura, desarrollo y cierre.

Evaluación: En esta interviene la interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante y se basa en la adquisición de los objetivos planteados, es decir, los criterios que habrán guiado la producción. Se tiene, por esta razón, una evaluación formativa que se da en todas las fases de la secuencia didáctica, a partir de la generación de espacios de co-evaluación, autoevaluación y hetero-evaluación, ya que es transversal y continúa.

Como forma de organización hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje, la S.D permite identificar paso a paso los procesos que en ella se involucran por lo cual se puede dar desde diferentes ámbitos de orden, por lo que no es necesario que sea lineal.

Desde esta perspectiva, el trabajo a partir de secuencias didácticas permite al docente no solo reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, sino también cuestionarse, indagar y mejorar su manera de educar, puesto que estará trabajando a partir de actividades planeadas y estructuradas con un propósito lógico e inherente. En tal sentido, a continuación, se aborda la práctica reflexiva como el mecanismo que hace posible la transformación de las formas de enseñar del docente.

2.5 La práctica reflexiva

Las actividades pedagógicas en el aula hacen necesaria e imperativa la reflexión sobre las mismas, pues permite un acercamiento tanto al error y a las posibles fallas que se estén cometiendo en el aula de clase como a los aciertos. De esta manera, la reflexión del actuar docente emerge como una capacidad fundamental para la propia experiencia y práctica, pues como profesional de la educación el profesor tiene que construir y actualizar las competencias para el ejercicio personal y colectivo; debe ser un practicante reflexivo para que sea capaz de reflexionar en la acción y sobre la acción (Perrenoud, 2004).

Cuando un profesional, cualquiera que sea su oficio, es capaz de reflexionar sobre su acción adquiere una autonomía y responsabilidad, al respecto Perrenoud (2004) sostiene que un profesional jamás parte de cero y son los que mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible.

Con respecto a lo anterior, se toma en cuenta que el docente nunca parte de la nada, sino que siempre lleva consigo un saber que quiere dar a conocer, pero es necesario que tome conciencia

sobre su acto como educador, puesto que si no reflexiona sobre su práctica seguirá limitándose a repetir patrones de enseñanza en los que posiblemente impere la transmisión de información.

Ahora bien, cuando se habla de la reflexión de la práctica educativa, concretamente, esta puede hacer referencia a dos momentos: en la acción y sobre la acción; cuando lo hace durante la clase, se pregunta lo que pasa o va a pasar, y cuando lo hace sobre la acción, es tomar la propia acción y compararla con otra, tomando como referencia un modelo sobre lo que tenía o hubiese podido hacer; por lo que no se trata solo de aplicar e implementar teorías, sino de resignificar, interpretar y construir un saber profesional a través de lo que se distingue como proceso de reflexión en la acción y sobre la acción (Cornejo y Fuentealba, 2008).

En este sentido, un docente reflexivo nunca descansa, va más allá de lo que quiere lograr, no se deja sorprender, sino que se nutre e investiga, lo que le permite transformar sus decepciones, malestares y desordenes en su acción como tal (Perrenoud, 2004).

3. Marco metodológico

En el presente capítulo se define el tipo de investigación que orienta el desarrollo de la propuesta, su diseño, población, muestra, hipótesis, operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el procedimiento.

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación, es de tipo cuantitativa lo que en palabras de Hernández, Fernández y Baptista (2010). “se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas” (p. 74), para este caso se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos, tipo crónica con los estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira; por lo anterior, pretende medir y analizar los datos cuantificables a partir de métodos estadísticos, para determinar la incidencia de la variable independiente (S.D) sobre la variable dependiente, (producción de textos narrativos tipo crónica), resultados que permiten comprobar o rechazar la hipótesis de trabajo planteada.

De manera complementaria, se reflexionan las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras durante la implementación de la secuencia didáctica por medio de un estudio cualitativo.

3.2 Diseño de investigación

Esta investigación opta por un diseño cuasi experimental, lo que indica que no existe ninguna aleatorización en la elección del grupo de estudio, ya que los grupos objeto de estudio se encontraban previamente establecidos, así mismo, el diseño es intragrupo tipo Pre-test/Pos-test,

permitiendo comparar los resultados obtenidos en el Pre-test, que pretende valorar el estado inicial de producción escrita de los estudiantes antes de la intervención con la secuencia didáctica, y en el Pos-test que pretende valorar el estado final de la producción de textos narrativos tipo crónica después de la implementación de la S.D.

3.3 Población y muestra

La población de la presente investigación está compuesta por los estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas oficiales de Pereira.

La muestra está conformada por 33 estudiantes, 14 de grado segundo de la I.E Escuela de la Palabra y 19 de grado cuarto de la I.E El Dorado. En la siguiente tabla se caracteriza dicha muestra.

Tabla 1. *Caracterización de la muestra*

| Institución educativa | Grado | Cantidad de niñas | Cantidad de niños | Rango de Edad | Estrato socioeconómico |
|------------------------------|--------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|-------------------------------|
| Escuela de la Palabra | 2 A | 10 | 4 | Entre 7 y 10 | 1 y 2 |
| El Dorado | 4 C | 10 | 9 | Entre 8 y 12 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

Para la selección de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión.

- Estudiantes matriculados en las instituciones educativas objeto de estudio en los grados correspondientes, desde el inicio del periodo lectivo 2018 hasta la finalización de este.
- Asistencia del día de la aplicación del Pre-test, del 80% de las sesiones y la presencia de la aplicación del Pos-test.
- Consentimiento informado (Anexo1) firmado por padres de familia autorizando la participación voluntaria de sus acudidos en el estudio, toma de fotografías y videos.

3.4 Hipótesis

Para este proyecto de investigación se plantean una hipótesis de trabajo y una hipótesis nula, las cuales permiten establecer relaciones entre los hechos y explicar por qué se producen, para finalmente comprobarlas.

3.4.1 Hipótesis de trabajo

La implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo propuesta, mejora la producción de textos narrativos, tipo crónica, de los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Escuela de la Palabra y estudiantes del grado cuarto de la institución educativa El Dorado de la ciudad de Pereira.

3.4.2 Hipótesis nula

La implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo propuesta, no mejora la producción de textos narrativos, tipo crónica, de los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Escuela de la Palabra y estudiantes del grado cuarto de la institución educativa El Dorado de la ciudad de Pereira.

3.5 Variables de estudio

Acorde con lo expuesto, se desarrollan dos variables, una variable independiente que hace referencia a la secuencia didáctica y otra dependiente la cual tiene que ver con la producción de crónica por parte de los estudiantes de los grados segundo y cuarto.

3.5.1 Variable independiente: Secuencia Didáctica

La Secuencia Didáctica es una unidad de enseñanza/aprendizaje, orientada a un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la realización de una tarea, por lo cual se da en un tiempo determinado a partir de una situación, con el propósito de lograr unos objetivos concretos (Camps, 2003). Enmarcados al tipo de texto trabajado con la intención de propiciar aprendizajes significativos. La secuencia didáctica tiene tres etapas: Preparación, producción y evaluación. A continuación, se presenta la tabla con el esquema de la S.D.

Tabla 2. *Variable Independiente*

| Secuencia didáctica | |
|--|---|
| Dimensiones | Indicadores |
| <p><u>Preparación:</u> Es el momento en que se formula el proyecto y se elabora la tarea que guiará la producción.</p> <p>Como primera fase se dan actividades variadas, como lecturas, búsqueda de información, ejercicios y estrategias de planificación por parte del docente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la secuencia • Tarea integradora • Objetivos didácticos • Contenidos didácticos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) • Selección y análisis de los dispositivos didácticos (textos expertos) • Presentación y negociación de la secuencia • |
| <p><u>Producción:</u> Es la realización de la escritura y reescritura de los textos, tiene diferentes características, según el tipo de secuencia, o texto que se va a trabajar</p> <p>Se puede llevar a término individual o colectivo y puede ser de larga o corta duración.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Preparación de condiciones iniciales • Actividades de intervención pedagógica (apertura, desarrollo, cierre) • Acciones tendentes a aprender las características del género narrativo tipo crónica • Acciones tendientes al establecimiento de la situación comunicativa del texto • Acciones tendentes a la escritura del texto - Exploración del texto narrativo - Conocimientos previos sobre el texto narrativo - Lectura y análisis de crónicas expertas - Planeación de la escritura inicial de la crónica - Escritura de la crónica - Revisión de las escrituras previas a partir de un proceso de coevaluación - Reescritura de la crónica |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de finalización o cierre • Reflexión metacognitiva al final de cada sesión |
| <p><u>Evaluación:</u> Es la construcción del texto como producto final, allí interviene la interacción docente estudiante y se basa en la adquisición de los objetivos planteados, es decir, los criterios que guían la producción. De esta forma, se evidencia una evaluación formativa.</p> <p>Esta evaluación es continua formativa y se da en todas las fases de la secuencia didáctica ya que es transversal.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión metacognitiva al final de cada sesión <ul style="list-style-type: none"> -¿<i>Qué aprendimos?</i> -¿<i>Cómo aprendimos?</i> -¿<i>Para qué nos sirve lo aprendido?</i> -¿<i>Cómo nos hemos sentido?</i> • Reflexión sobre los aprendizajes a través de criterios de auto-evaluación, coevaluación realizada por los pares y heteroevaluación realizada por el docente. • Instrumentos de evaluación: Observación, entrevista, encuesta, Test (Pruebas escritas), escrituras, portafolio y rejillas. |

Fuente: Elaboración propia.

3.5.2 Variable dependiente: Producción de textos narrativos tipo crónica

La variable dependiente está constituida por: La producción textual de crónicas.

La producción textual permite construir el sentido de un texto, para hacerlo comprender a un destinatario, para ello es necesario elegir el tipo de texto que se desea escribir y sus principales características, este debe tener un propósito comunicativo, el cual permitirá hacer de la escritura un acto consiente que genere gozo en el escritor. Se trata de un proceso en el cual toda la persona se integra, en función de sus deseos, de sus necesidades o de sus proyectos, lo que implica enfrentarse a una situación real de comunicación. En la producción textual se debe tener en cuenta el contexto situacional, la superestructura y dinámica interna del texto, los campos semánticos (Jolibert y Sraïki, 2009).

Se entiende por crónica como un género que informa e interpreta hechos, es una narración detallada de acontecimientos reales que permite reconstruir el escenario en donde sucedieron los hechos con ciertos elementos valorativos, que siempre deben ser secundarios

respecto al relato del hecho que la origina. La producción de crónicas se concibe como un género periodístico que informa y narra (Salcedo, 2012; Yanes, 2006).

Con base a los aspectos anteriormente planteados, en la siguiente tabla se presenta la operacionalización de la variable dependiente, ir de la cual se analizan las dimensiones, índices e indicadores que se tendrán en cuenta para la producción de textos narrativos tipo crónica: situación de comunicación, superestructura y lingüística textual.

Tabla 1. *Operacionalización: Variable dependiente*

| Dimensiones | Indicadores | Índices | | |
|---|---|--|--|--|
| | | 3 Alto | 2 Medio | 1 Bajo |
| <u>Situación Comunicativa</u> Se refiere al contexto cercano o situacional que brinda los parámetros de la comunicación escrita inmediata. Esta incluye: el Autor (cronista) Destinatario. Propósito comunicativo del texto. Contenido (temática) | Enunciador (Autor): Es la persona que escribe el texto y asume la posición de cronista, tomando postura sobre el hecho narrado. | El autor asume el rol de cronista en el texto: narra un suceso y asume posición respecto al mismo. | El autor algunas veces asume el rol de cronista en el texto: narra un suceso, pero, no asume una posición respecto al mismo. | El autor no asume el rol de cronista, describe un suceso sin tomar posición al respecto al mismo |
| | Destinatario: Persona a la que está dirigido el texto. | El cronista emplea expresiones y léxico adecuado y pertinente al contexto del destinatario. | El cronista emplea a veces expresiones adecuadas al contexto del destinatario, pero no siempre es pertinente. | El cronista no emplea expresiones, adecuadas al contexto del destinatario. |
| | Propósito. Finalidad, o intencionalidad que tiene el autor con el texto, para el caso de la crónica es relatar | En el texto se logra el propósito relatar una historia real | En el texto se relata una historia que mezcla | El texto no logra el propósito de escribir una |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | sucesos reales desde una perspectiva personal. | desde una perspectiva personal. | hechos reales y ficticios y/o no asume una perspectiva personal. | historia real, ni asume una perspectiva personal. |
| | Contenido: Es el tema del cual se va a tratar la crónica, en este caso se trata de hechos reales sucedidos o conocidos por el cronista. | En el texto se conserva un hecho real y conocido por el cronista, en relación con el tema de la consigna. | En el texto se evidencia solo en algunos apartados hechos reales sucedidos y conocidos por el cronista en relación con el tema de la consigna. | El texto no gira en torno al tema de la consigna se mezclan varios sucesos. |
| <u>Superestructura:</u> Se refiere al campo global que otorga al texto una lógica en su organización espacial: silueta del texto y dinámica interna: articulación de las diferentes partes. La superestructura de la crónica se caracteriza por organizar la información contando con elementos como: | Título: nombre que se le da a la historia que se quiere contar el cual debe ser conciso, llamativo y contener el tema sobre el cual giran los hechos narrados | El texto presenta un título relacionado con los hechos narrados en la crónica. | El texto presenta un título, pero este no se relaciona con los hechos narrados en la crónica. | El texto no presenta un título. |
| | Introducción: apartado inicial que introduce y contextualiza el tema de manera coherente con los hechos por narrar. | En el texto se presenta un apartado inicial que contextualiza o introduce el tema con los hechos que se van a tratar en la crónica. | El texto presenta un apartado inicial, pero este no contextualiza el tema con los hechos que se van a tratar en la crónica. | El texto no presenta un apartado inicial que contextualiza o introduce el tema que se va a tratar la crónica. |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| título, entrada o introducción, cuerpo o desarrollo cronológico y cierre o conclusión. (Yanes 2006) (Salcedo 2012) | Desarrollo Cronológico: Cuerpo del texto que permite identificar los acontecimientos sucedidos a lo largo de la crónica, desarrollando en orden cronológico el qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, de los hechos que conforman la historia narrada. | En el texto se evidencia una construcción cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia narrada. | En el texto se desarrollan parcialmente los hechos que conforman la historia narrada, o bien, no se presentan de forma cronológica. | En el texto no se desarrollan los hechos, ni se evidencia una construcción cronológica de los momentos que conforman la historia narrada. |
| | Conclusión: es la parte final en la cual se cierra la crónica y se llega a una última instancia del relato con una posición personal del cronista. | En el texto se evidencia un apartado de cierre en el que se describe la situación final de los hechos narrados. | En el texto se evidencia un apartado de cierre, pero este no describe la situación final de los hechos narrados. | En el texto no se evidencia un apartado de cierre en el que se describe la situación final de los hechos narrados. |
| Lingüística Textual: Describe los componentes que le brindan coherencia y cohesión al discurso escrito. Unidades que le dan progresividad y permiten relacionar las estructuras del texto para darle sentido. Incluye las opciones de | Opciones de Enunciación: Elecciones del autor para mantener la cohesión local del texto (persona y tiempo verbal). Adjetivos o adverbios afectivos: Hace referencia a aquellas palabras y expresiones afectivas que definen la | El texto conserva el mismo enunciador en primera o tercera persona, así como el tiempo verbal elegido. | En algunos apartados del texto se conserva el mismo enunciador en primera o tercera persona o el tiempo verbal. | El texto no conserva el mismo enunciador en primera o tercera persona, ni el tiempo verbal. |
| | | En el texto se utilizan de manera adecuada adjetivos y adverbios que expresan | El texto utiliza de manera repetitiva y reducida adjetivos y adverbios que | El texto no utiliza adjetivos y adverbios para expresar emociones y |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| enunciación, adjetivos o adverbios afectivos, conectores y signos de puntuación. | subjetividad del cronista (modalizaciones). | emociones y sentimientos del cronista. | expresan emociones y sentimientos del cronista. | sentimientos del cronista. |
| | Recursos de cohesión (Conectores): Son aquellos elementos que permiten relacionar la escritura de un texto. | En el texto se evidencia el uso de diversos conectores con función lógica. | En el texto se evidencian conectores, pero no cumplen con su función lógica. | En el texto se evidencia el uso de un solo conector con función lógica. |
| | Recursos de cohesión (Signos de puntuación): Los signos de puntuación le dan estructura y sentido al texto, sin la correcta puntuación se le pierde sentido a lo escrito. | En el texto se evidencia un uso adecuado de diversos signos de puntuación que cumplen la función de dar sentido. | En el texto se evidencian signos de puntuación, pero no cumplen su función. | En el texto no se evidencia el uso de signos de puntuación. |

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza de lenguaje se abordan los siguientes aspectos:

Unidad de trabajo: Está compuesta por las docentes investigadoras que realizan la intervención pedagógica.

Docente 1: Alejandra Bonilla Vásquez, Licenciada en español y literatura egresada de la universidad Tecnológica de Pereira, con nombramiento en básica primaria y 10 años de experiencia docente. Actualmente labora en la institución educativa El Dorado.

Docente 2: Ana María Vélez Cardona, Licenciada en Pedagogía infantil, egresada de la Universidad Tecnológica de Pereira nombrada en básica primaria con 10 años de experiencia docente y actualmente labora en la institución educativa Escuela de la palabra.

Unidad de análisis: Referida a las prácticas pedagógicas de enseñanza del lenguaje, cuyo análisis parte de la información registrada en el diario de campo de lo acontecido en cada una de las clases.

A continuación, se presentan las categorías objeto del análisis cualitativo de esta investigación, las cuales emergieron de los diarios de campo y fueron acordados por los integrantes de la línea didáctica del lenguaje del grupo IV B de la IV cohorte de la Maestría en Educación, estas categorías son:

Tabla 2. *Categorías de análisis*

| CATEGORÍAS | DEFINICIÓN |
|---------------------|--|
| Autopercepciones | Momentos en los que el maestro identifica acciones, sentimientos, emociones y expectativas propias, a través de su práctica. |
| Transformaciones | Cambios significativos que el maestro realiza en la práctica pedagógica a partir de su reflexión. |
| Toma de Decisiones | Elecciones frente a diferentes opciones o formas posibles de resolver las situaciones que se presentan en la intervención en el aula. |
| Descripciones | Se refiere a la manera en que el maestro narra de manera detallada los hechos, procesos, actividades y situaciones que se desarrollan en las sesiones de clase. |
| Percepciones | Reconocimiento que hace el maestro de la realidad de los estudiantes: emociones, sentimientos, expectativas, además de aquellos factores externos que intervienen durante la práctica. |
| Autocuestionamiento | Valoraciones, juicios y confrontaciones que hace el docente en torno al saber y saber-hacer de su propia práctica. |

Fuente: Elaboración propia

3.6 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para la valoración de la producción de textos narrativos tipo crónica, se elaboró una rejilla de evaluación por parte de las investigadoras, que fue retroalimentada por los expertos: Doctora Martha Cecilia Arbeláez Gómez y Doctor William Marín Osorio, docentes de la Universidad

Tecnológica de Pereira, pertenecientes al grupo de investigación de la línea en didáctica del lenguaje.

La rejilla fue sometida a una prueba piloto con estudiantes con características similares a los de la muestra. Sus producciones debían responder a la siguiente consigna: *“Escribe una historia que tu conozcas, o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia, para ser leída por tus compañeros de clase”*.

A partir de lo encontrado en la prueba piloto y en la validación realizada por los expertos se ajustó la rejilla que se aplicó finalmente para la valoración con la siguiente pauta de calificación.

Tabla 3. *Rejilla para la evaluación y producción de crónica*

| NIVEL | PAUTA VALORACIÓN DE INDICADOR | RANGO DE MEDICIÓN DE LA VARIABLE |
|-------|-------------------------------|----------------------------------|
| BAJO | 1 | Entre 12 y 19 |
| MEDIO | 2 | Entre 20 y 27 |
| ALTO | 3 | Entre 28 y 36 |

Fuente: Elaboración propia

Además de la rejilla, como instrumento de recolección de información se utiliza el diario de campo en el cual se registra una descripción de los acontecimientos y apreciaciones de las docentes durante la ejecución de cada una de las clases de la S.D. Este es entendido como “un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección; y de investigación, que desarrolla la observación y la auto-observación recogiendo observaciones de diferente índole” (Latorre, 1996).

De igual forma el diario de campo es una herramienta que permite la reflexión y análisis de la práctica de enseñanza, lo que posibilita la interpretación sobre la acción durante o después de su

ejecución, esto es lo que llama Perrenoud (2001) la reflexión de la práctica en la acción y sobre la acción.

3.7 Procedimiento

Para explicar el procedimiento que se llevara a cabo en la investigación se presenta la siguiente tabla:

Tabla 4. *Fases de la investigación*

| Fase | Descripción | Instrumentos |
|--|--|--|
| 1. Reflexión y preparación del proyecto. | <ul style="list-style-type: none"> • Formulación del problema y fundamentación teórica. • Selección de la estrategia metodológica. • Selección del contexto de investigación. | Referente teórico. |
| 2. Diagnóstico. | <p>Diagnóstico de la producción de textos narrativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del instrumento • Validación del instrumento: Juicio de expertos y prueba piloto | -Rejilla. |
| 3. Intervención. | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de la prueba. • Diseño de la secuencia didáctica. • Implementación de la secuencia didáctica. • Reflexión de las prácticas. | Secuencia didáctica. -Diario de campo |
| 4. Evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la producción de textos narrativos tipo crónica posterior a la intervención. (Pos-test) | -Rejilla. -Diario de campo. |
| 5. Contrastación. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de los resultados • Comparación de los resultados del Pre-test y el Pos-test | |

| | | |
|--------------------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Estadística inferencial. • | |
| 6. Análisis final y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Análisis y discusión de resultados cuantitativos (Producción textual de los estudiantes). • Análisis y discusión de resultados cualitativos (prácticas de enseñanza de la docente). • Elaboración del informe final. • Sustentación. | <ul style="list-style-type: none"> -Referente teórico. -Diario de campo. |

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de la información

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, cuyo propósito fue determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, para la producción de textos narrativos tipo crónica, con estudiantes del grado cuarto C de la institución educativa El Dorado (grupo 1) y con los estudiantes del grado segundo A de la institución educativa Escuela de la Palabra, (grupo 2), ambos grados de básica primaria de la ciudad de Pereira; y así mismo reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de la implementación de dicha secuencia.

El análisis se realiza desde dos ejes, uno cuantitativo y otro cualitativo. En el primero se presentan los resultados obtenidos del desempeño de los estudiantes a partir de las pruebas Pre-test y Pos-test, en relación con la producción escrita de textos narrativos tipo crónica, para tal fin se realiza una descripción de los cambios ocurridos en cada una de las dimensiones de la variable dependiente, con sus respectivos indicadores: Situación de comunicación (enunciador, destinatario, propósito y contenido), Superestructura (título, introducción, desarrollo cronológico, conclusión) y Lingüística Textual (opciones de enunciación, adjetivos o adverbios afectivos, conectores, signos de puntuación). Los hallazgos aquí reportados se contrastan no solo con los antecedentes y la teoría, sino también desde el desarrollo de la S.D y su posible incidencia en los mismos.

El segundo eje, cualitativo, se realiza a partir del estudio de los registros consignados en el diario de campo y las categorías de la práctica reflexiva, con el objeto de dar cuenta de si hubo o

no transformaciones en las prácticas de enseñanza del lenguaje, durante la implementación de la secuencia.

4.1 Análisis cuantitativo de la producción de crónicas

En este apartado se presenta el análisis de los datos cuantitativos. Para ello, en primer lugar, se presenta el desempeño general de los estudiantes de ambos grupos comparando los resultados del Pre-test y Pos-test; en segundo lugar, se analizan los resultados de las dimensiones de la variable dependiente y cada uno de los indicadores que las componen, contrastando los hallazgos con los conseguidos en otras investigaciones y a la luz de lo planteado en la teoría que orienta la investigación.

4.1.1 Prueba de hipótesis

Para la prueba de hipótesis se hace uso de la estadística descriptiva, a partir de las medidas de tendencia central, para cada grupo y los desempeños generales que tuvieron los estudiantes en el Pre-test y en el Pos-test, así mismo, la movilidad que se dio en los niveles previamente establecidos para la investigación, lo que se evidencia a partir de la siguiente tabla.

Tabla 7. *Medidas de tendencia central Pre-test y Pos-test*

| | Grupo 1 | | Grupo 2 | |
|---------------------------|---------------|----------------|---------------|----------------|
| | Total Pretest | Total Posttest | Total Pretest | Total Posttest |
| Media | 17,68421053 | 31,05263158 | 17,71428571 | 30,07142857 |
| Error típico | 0,827356219 | 0,9657094 | 0,507402039 | 0,650141876 |
| Mediana | 18 | 32 | 18 | 31 |
| Moda | 18 | 35 | 16 | 31 |
| Desviación estándar | 3,606362149 | 4,209429682 | 1,898524586 | 2,432608151 |
| Varianza de la muestra | 13,00584795 | 17,71929825 | 3,604395604 | 5,917582418 |
| Curtosis | 0,437928632 | -1,499833926 | -1,259087191 | 0,161798775 |
| Coefficiente de asimetría | 0,032277384 | -0,375740698 | 0,242486116 | -1,106522768 |
| Rango | 14 | 12 | 6 | 8 |
| Mínimo | 12 | 24 | 15 | 25 |
| Máximo | 26 | 36 | 21 | 33 |
| Suma | 336 | 590 | 248 | 421 |
| Cuenta | 19 | 19 | 14 | 14 |

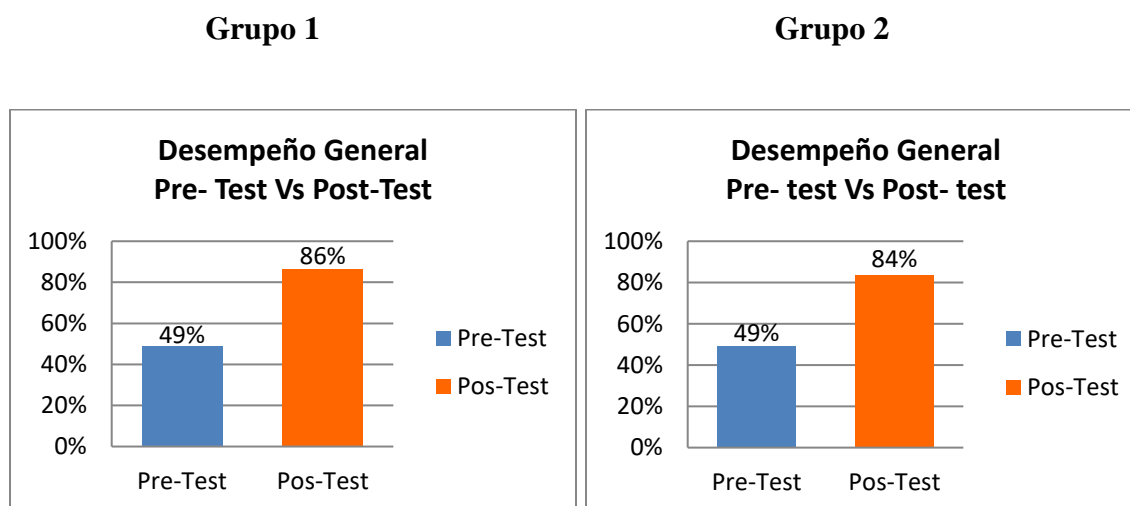
Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior permite evidenciar que ambos grupos tuvieron avances en la producción textual. Así, el grupo 1 pasó de una Media de 17,68 en el Pre-test a 31,05 en el Pos-test, lo que indica un aumento de 13,37 puntos; y el grupo 2 paso de 17,71 en el Pre-test a 30,07 en el Pos-test, con un avance de 12,36 puntos. Por otra parte, la Mediana en el grupo 1 aumentó 14 puntos, y en el grupo 2, 13 puntos; para el caso de la Moda, en el grupo 1 pasó de 18 a 35 teniendo una diferencia de 17 puntos, y el grupo 2, pasó de 16 a 31, con un avance de 15 puntos.

De acuerdo con estos resultados se rechaza la hipótesis nula y en consecuencia se valida la hipótesis de trabajo para ambos grupos. Lo que sugiere, que la implementación de la secuencia didáctica de enfoque comunicativo tuvo un impacto positivo en la producción de textos narrativos, tipo crónica, en los estudiantes de grado cuarto y segundo de las instituciones educativas El Dorado y Escuela de la Palabra de la ciudad de Pereira.

Para ampliar la interpretación de las transformaciones ocurridas en los estudiantes, a continuación, se presentan los desempeños generales en las pruebas Pre-test y Pos-test

Gráfica 1. *Desempeño general de los estudiantes Pre-test- y Pos-test*



Fuente: Elaboración propia

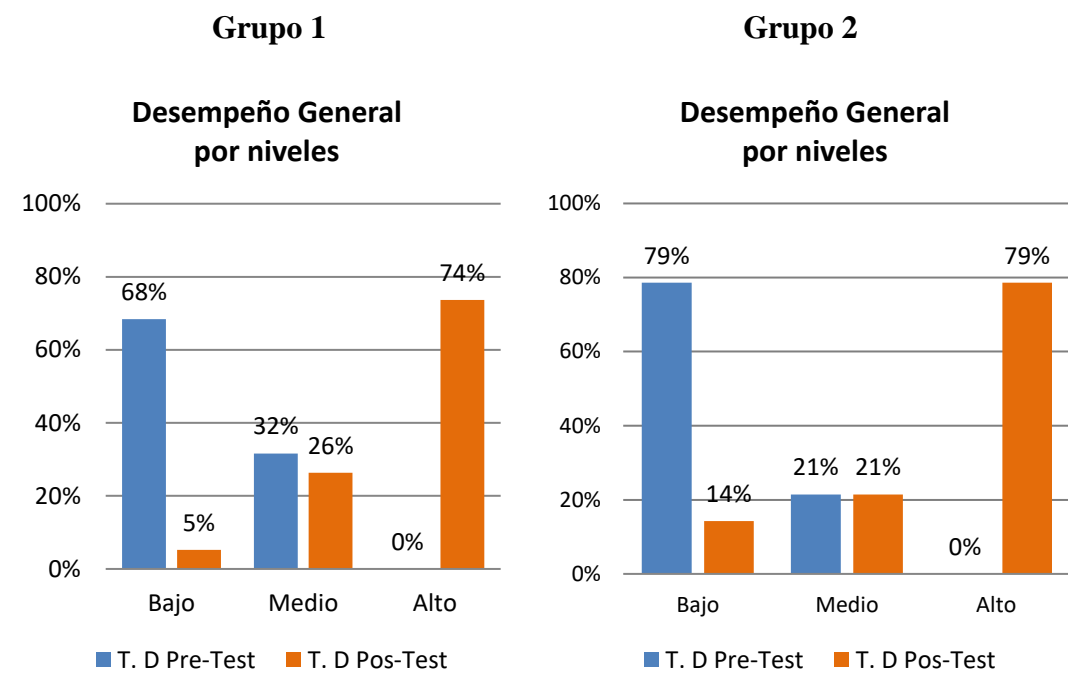
En lo que respecta a los desempeños generales de los estudiantes, la gráfica evidencia avances en cuanto a la producción de textos narrativos tipo crónica. De manera concreta, muestra que el grupo 1 pasa de 49% en el Pre-Test a un 86% en el Pos-Test, con una diferencia de 37 puntos porcentuales; y el grupo 2 pasó de un 49% a un 84% con un avance de 35 puntos porcentuales entre el Pre-Test y el Pos-Test.

Las transformaciones evidenciadas probablemente obedecen a la potencialidad que logra la aplicación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo, cuando se parte de los intereses y necesidades de los estudiantes, se involucran de forma activa en actividades que cobran sentido en el aprendizaje de una tipología textual no muy conocida por ellos, como es la crónica, además se parte de una situación de comunicación específica con propósitos claros y destinatarios reales. Bajo estas consideraciones, los estudiantes son capaces de otorgar significado a la escritura y emplearla para comunicarse con otros, para contar sus vivencias, experiencias, anécdotas entre otras, lo cual se consiguió a partir del aprendizaje de las dinámicas situacionales, superestructurales y lingüísticas del texto narrativo tipo crónica.

Por otra parte, trabajar actividades colaborativas guiadas para la construcción de saberes en el área de lenguaje, a través de la implementación de la S.D, permitió que los estudiantes logaran comprender que la escritura es una práctica social que cumple con un propósito y para un destinatario real lo cual, posiblemente, contribuya a que vayan insertándose de manera consciente en diferentes comunidades de escritores y lectores, desde las cuales quizá se pueda ir propiciando el paso para el ejercicio de la ciudadanía participativa.

De manera específica, a continuación, se presenta la movilidad de los estudiantes por los niveles de desempeño, establecidos con anterioridad en el presente estudio (bajo, medio, alto), respecto a la producción de textos narrativos tipo crónica.

Gráfica 2. Comparativo general por niveles de desempeño Pre-test y Pos-test



Fuente: Elaboración propia

La gráfica anterior evidencia que en los dos grupos los estudiantes mejoraron su desempeño. De esta manera, en el Pre-test el 68% de los estudiantes del grupo 1 estaba en el nivel Bajo y un 0% en el nivel Alto. La situación cambió en el Pos-test para este mismo grupo, pues el 74% de los estudiantes se movilizó al nivel Alto y solo el 5% quedó en el nivel bajo. En consecuencia, el nivel medio pasó de un 32% en el Pre-test a un 26% en el Pos-test.

Los resultados fueron un poco diferentes en el grupo 2, pues en el Pre-test el 79% de los estudiantes se ubicaron en el nivel bajo y ninguno de ellos lo hizo en el nivel alto. La situación se transforma en el Pos-test, ya que el 79% avanzó al nivel alto y solo un 14% quedó en el nivel bajo de desempeño. El nivel medio, por su parte, se mantuvo con el mismo porcentaje (21%) tanto en el Pre-test como en el Pos-test.

Estos resultados demuestran que la implementación de una S.D de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo crónica puede generar cambios positivos en los desempeños de los estudiantes, lo que coincide con los hallazgos reportados por Arenas y Morales (2017) quienes afirman que la secuencia didáctica mejora los procesos de producción, cuando se aborda la escritura desde diferentes perspectivas, de manera que el estudiante logra acercarse a ella reflexivamente y transformar sus concepción al respecto, viéndola como un proceso y no como un producto.

A grandes rasgos, estas transformaciones demuestran la necesidad de cambiar las prácticas de enseñanza del lenguaje por unas más flexibles, colaborativas y participativas, apoyados en los diferentes dispositivos didácticos, como el aprendizaje cooperativo el cual les facilita aprender con los demás, convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollar sus competencias y habilidades, trabajar en sus relaciones interpersonales y lograr un aprendizaje significativo (Johnson y Johnson, 1999). Lo anterior, además, les permite acercarse de manera reflexiva y placentera a la escritura, y entenderla como un proceso que si bien es complejo y exige poner en juego estrategias y conocimiento para lograr los propósitos de comunicación, también otorga poder a quien hace uso de ella al resultar útil en diversidad de contextos e intencionalidades, tal como lo menciona Jolibert (2002), ya que esta permite generar diferentes reacciones en el otro, según la intención que el escritor tenga.

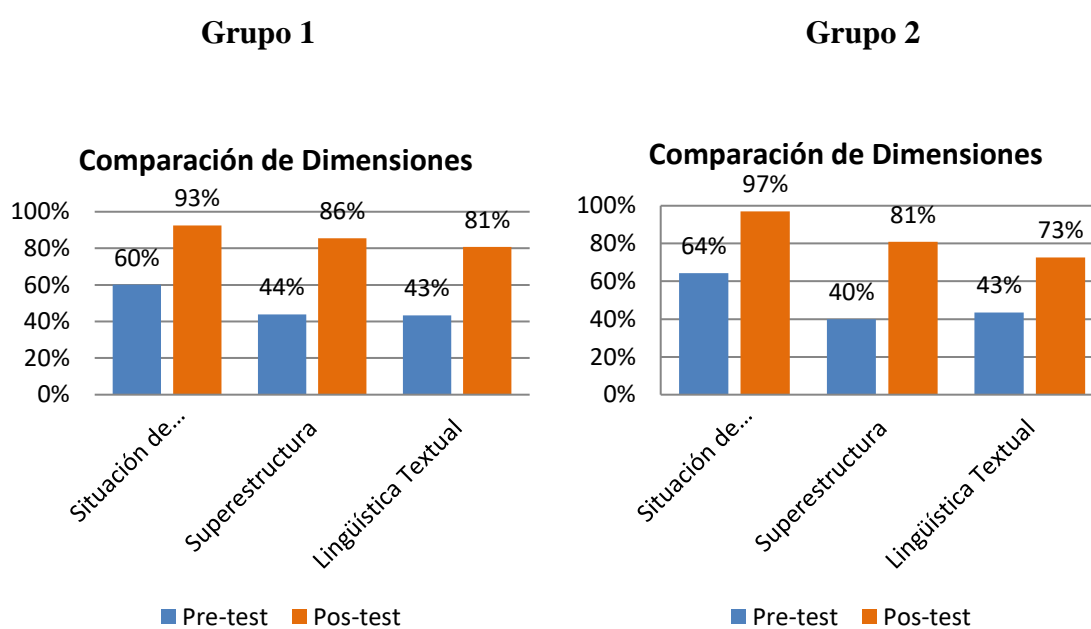
Lo anterior se puso en contexto a través de una secuencia didáctica con actividades planificadas, ordenadas y sucesivas, realizadas en un tiempo estipulado con un propósito claro y concreto, teniendo en cuenta diferentes recursos didácticos para su ejecución (Camps, 2003).

A continuación, se presentan las transformaciones evidenciadas en cada una de las dimensiones de la variable dependiente.

4.1.2 Análisis de las dimensiones

A continuación, se presentan el análisis de cada una de las dimensiones (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) por cada uno de los grupos objeto de estudio, evidenciando las transformaciones en cada uno de estos.

Gráfica 3. *Comparación de dimensiones Pre-test vs Pos-test*



Fuente: Elaboración propia

La gráfica anterior muestra transformaciones positivas en todas las dimensiones en ambos grupos. De manera específica, se evidencia que en los dos grupos la dimensión de mayor transformación fue la Superestructura, al pasar de 44% en el Pre-test a un 86% en el Pos-test, con una diferencia de 42 puntos porcentuales en el grupo 1, y de un 40% a un 81%, con una diferencia de 41 puntos porcentuales, en el grupo 2.

Lo anterior se pudo haber dado porque en el Pre-test los estudiantes parecieron no ser conscientes de que el texto tiene una estructura organizacional, puesto que no presentaban un título, una introducción, tampoco un desarrollo cronológico en su historia y no se evidenciaba una conclusión de la misma. Este desconocimiento puede explicarse dadas las prácticas tradicionales de la enseñanza del lenguaje, las cuales, más que abordar la producción de textos auténticos y planificados para que tanto estudiantes como docentes pudieran tomar variadas decisiones sobre su producción (por ejemplo, el tipo de texto pertinente, la manera de producirlo, sus elementos constitutivos y procesos completos de producción), se dedicaron a dictar y transcribir los textos producidos por otros, uno de los cuales pudo haber sido la misma definición de las tipologías, en este caso la crónica. De manera que posiblemente los estudiantes hayan registrado alguna vez qué es la crónica y qué elementos tiene, situación que se pone en duda dada la predilección de unos textos sobre otros, pero cuando se trata de su producción los estudiantes no logran concretar estos elementos en su escrito. Este desconocimiento se explica, tal vez, porque es común que los maestros restrinjan la producción creativa de sus estudiantes centrándose en escritos poco relacionados con la realidad, y en las cuales el lenguaje se vive desde y para las palabras de otros, extraídas de un libro que se transcribe, por lo que el lenguaje no se vive desde situaciones reales que orienten la producción de los propios textos, de variedad de ellos.

Sin embargo, esta situación varió después de la implementación de la S.D, puesto que en el Pos-test se notó la utilización de la mayoría de estos elementos en los escritos de los estudiantes, estos resultados se dieron gracias a que la secuencia didáctica fue planeada, organizada, sistemática y obedeció a unas actividades que no fueron aisladas, sino que fueron articuladas como el organizar la secuencia de la película “Marley y yo”, La vida y el amor con el peor perro

del mundo, a partir de imágenes impresas en papel fotográfico a través de las cuales los estudiantes tenían que recordar los diferentes acontecimientos para poder organizar el desarrollo cronológico de la misma; así mismo, se tomaron crónicas expertas como la Niña más odiosa del mundo y ¿Qué me pica? para identificar en ellos la estructura del texto, sobre los cuales hicieron énfasis en el título y realizaron preguntas de anticipación para generar expectativas acerca de la temática de la cual se podrían tratar. Estas actividades permitieron identificar que las crónicas presentan un título, una introducción, un desarrollo cronológico, una temática y finalmente una opinión o conclusión por parte del autor; lo cual hizo posible que los estudiantes pudieron comprender mejor la estructura de la crónica y articularla de manera efectiva en sus propios textos.

Las transformaciones coinciden con las reportadas en la investigación de Arenas y Morales (2017), quienes encontraron que cuando se trabaja la superestructura desde diferentes actividades orientadas al análisis e identificación de los elementos que componen la superestructura como son el título, introducción, desarrollo cronológico y conclusión, los estudiantes cuentan con elementos para evidenciarlos en la estructuración de sus propios escritos. Así mismo, el diálogo con crónicas expertas, les permitieron a los estudiantes asumir el rol de lectores que asumen una posición crítica que le otorga significado a los textos desde sus conocimientos previos tal como lo propone Cassany (2009).

Ahora bien, se evidencia que en el grupo 1 la dimensión con menor cambio fue la situación de comunicación, pasando de un 60% a un 93% con una diferencia de 33 puntos porcentuales, esto podría haberse dado porque los estudiantes tenían conocimientos previos sobre los elementos que componen esta dimensión (enunciador, destinatario, propósito y contenido).

En cuanto al grupo 2 la dimensión con menor transformación fue la lingüística textual, esto podría haber sucedido porque los estudiantes de este grado están en un nivel de escolaridad más bajo que el grupo 1, por lo tanto, no conocían con anterioridad los elementos que componen esta dimensión (opciones de enunciación, adjetivos y adverbios afectivos, conectores y signos de puntuación), además de esto no estaban familiarizados con el uso y función de estos aspectos.

Sin embargo, los hallazgos indican que el 73 % de los estudiantes del grupo 2, después de la implementación de la secuencia didáctica logró comprender y hacer un uso razonable de los elementos constituyentes de esta dimensión, en contraste con los resultados del Pre-test solo un 43% los tuvieron en cuenta en la producción de sus crónicas, con una diferencia de 30 puntos porcentuales entre la prueba inicial y la final.

Las dificultades presentadas en el Pre-test de ambos grupos pueden explicarse dado el trabajo superficial que se hace en torno a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito desde las prácticas tradicionalistas, las cuales no permite a los estudiantes comprender las dinámicas interrelacionadas que se tejen entre la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual. Ahora si bien, en la escuela se trabaja el texto narrativo, casi con exclusividad se llevan a cabo actividades superficiales en torno a la enseñanza del cuento o la fábula, dejando de lado otras tipologías narrativas como las crónicas.

Los avances evidenciados en ambos grupos después de la aplicación de la S.D, obedecen a que las actividades desarrolladas fueron guiadas, planeadas y estructuradas de manera consciente e intencionada, con un propósito claro, conocido y asumidos por todos, lo que permitió generar interés en los estudiantes por el trabajo que se desarrollaba, que en este caso fue la producción de un texto narrativo tipo crónica.

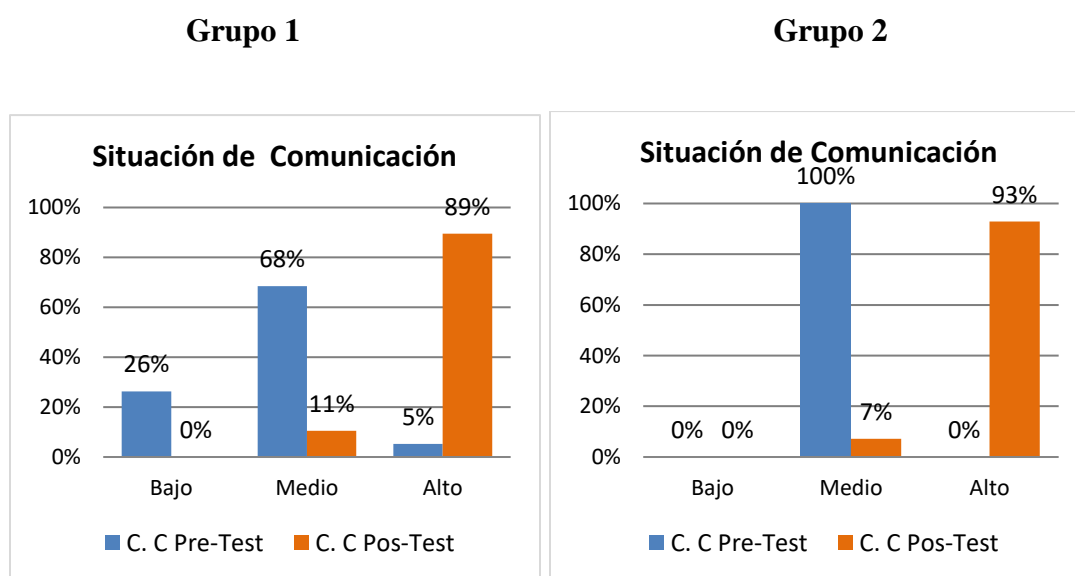
Con el objetivo de profundizar en los avances en la producción escrita de los estudiantes, a continuación, se realiza el análisis de las dimensiones y sus respectivos indicadores.

4.1.2.1 Situación de comunicación

Para analizar esta dimensión es importante resaltar que la situación de comunicación hace referencia al contexto cercano o situacional que brinda los parámetros de la comunicación escrita inmediata, algunos elementos que la integran son: Enunciador, Destinatario, Propósito y Contenido.

Para analizar las transformaciones en esta dimensión, inicialmente se presenta la movilidad de los estudiantes entre el Pre test y el Pos-test, por los niveles de bajo, medio y alto.

Gráfica 4. Movilidad de los estudiantes según los niveles de desempeño Pre-test--Pos-test



Fuente: Elaboración propia

La gráfica anterior evidencia los avances en los niveles de desempeño en la situación de comunicación. Así, en el grupo 1 en el Pre-test un 26% de los estudiantes se encontraban en el

nivel bajo, un 68% en nivel medio y solo un 5 % en el nivel alto; para el Pos-test se evidencia una movilización positiva de los niveles bajo y medio al nivel más alto, ya que ningún estudiante se ubicó en nivel bajo, un 11% se ubicó en el nivel medio y un gran porcentaje 89% se movilizó al nivel alto.

De otra parte, el grupo 2 en el Pre-test muestra que el 100% de los estudiantes se ubicó en el nivel medio. La situación mejora en un Pos-test, pues solo un 7% continuó en el nivel medio y un 93% avanzó hacia el nivel alto.

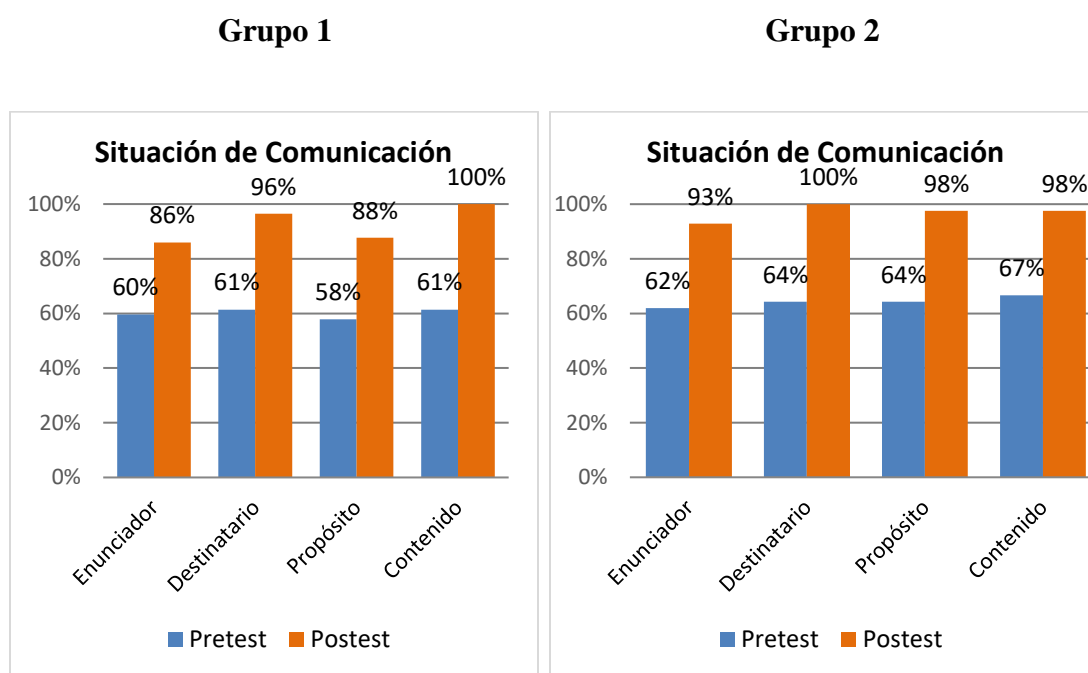
En ambos grupos, los resultados demuestran que los estudiantes posiblemente antes de implementar la S.D no lograban producir una crónica que atendiera a las dinámicas de la situación de comunicación, quizás porque la enseñanza del lenguaje escrito seguía siendo una enseñanza de corte tradicionalista aislada de contextos reales de comunicación (Lerner, 2001), en la cual los estudiantes no tenían un propósito a la hora de escribir más allá de obtener una nota de parte del profesor, quien se configura como único destinatario que centra la atención en los aspectos ortográficos y gramaticales; además de esto, seguramente porque, tal como lo expresa Saldarriaga (citado por Ríos, 2013), los estudiantes no habían tenido la oportunidad de posicionarse como escritores de sus propios textos, de ser conscientes que escriben para alguien sobre el cual se crean una serie de imágenes y configuraciones que les permita atender a sus características a la hora de antes y durante el proceso de producción.

La situación se transforma en el Pos-test, probablemente porque los estudiantes lograron comprender la escritura como un proceso social, cultural y cognitivo en el que se escribe con un propósito, teniendo en cuenta que se deben producir textos auténticos, con autor y destinatarios reales, en situaciones reales de comunicación, elementos que hay que tener en cuenta en función de lograr una producción de calidad (Jolibert y Sraiki, 2009).

En relación con lo anterior, entender y dimensionar la comprensión de la situación de comunicación, implica un análisis detallado de las transformaciones evidenciadas en cada uno de sus indicadores, como se presenta a continuación:

La siguiente gráfica muestra los resultados de la situación de comunicación, donde se valoraron los siguientes indicadores: Enunciador, Destinatario, Propósito y Contenido de la producción de textos narrativo tipo crónicas, en el Pre-test y Pos-test.

Gráfica 5. *Comparativo del desempeño en los indicadores de la Situación de Comunicación.*



Fuente: Elaboración propia

Los resultados representados en la gráfica evidencian que, para ambos grupos, todos los indicadores de la Situación de Comunicación se transformaron de forma positiva en el Pos-test, lo que explica que mejoraron su capacidad para comprender el propósito de escribir crónicas y los efectos que este tipo de texto tiene en la persona que lo lee (Jolibert ,2002).

Ahora bien, los mayores cambios del grupo 1 se evidenciaron en el indicador del *Contenido* con un avance de 39 puntos porcentuales, pasando de 61% en el Pre-test a un 100% en el Pos-test, ello posiblemente se debió a las diferentes actividades que se desarrollaron, enfocadas a

identificar en las crónicas expertas “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos y “¿Qué me pica?” del escritor Antonio Ravenna, el contenido y los ejes temáticos al desarrollar preguntas las cuales iban encaminadas a la temática de ellas. ¿De qué se trata la crónica? ¿Cuál es el tema de la crónica? ¿Consideras que el autor desarrolla la misma temática a lo largo de la crónica? Así mismo, al observar la película “Marley y yo” la vida y el amor con el peor perro del mundo, en el que se desarrollaron actividades que les permitieron a los estudiantes familiarizarse con el tema de las mascotas y acercase al contenido, y de esta manera escribir sobre el asunto del cual se trataba la consigna, en este caso producir un texto escrito sobre como una mascota se hizo parte de la familia, en la que se relatan hechos reales, conocidos y vivenciados por ellos.

Además de ello el planear la producción y hacer varias versiones del texto a partir de la aplicación de rejillas permitió concretar y revisar mejor las ideas sobre el eje temático relacionado con las mascotas, pues en dicho instrumento tenían la posibilidad de hacer sus primeros bosquejos e irlos concretando, sobre lo que quería expresar en su historia.

La sesión N° 11 también sirvió de apoyo para lograr grandes resultados en este indicador, ya que a partir de la entrevista se logró recolectar mucha más información para hablar sobre la temática de las mascotas y de esta manera profundizar en su contenido ya que se realizaron preguntas como: ¿Nombre de la mascota? ¿Edad de la mascota? ¿Dónde vive la mascota? ¿Qué lugares frecuenta la mascota? Entre otros interrogantes que sirvieron de insumo a los estudiantes para ampliar sus conocimientos sobre la temática sugerida para narrar en esas historias vivenciadas por ellos.

Cabe anotar que la transformación dada en este indicador para este grupo, pudo haberse presentado también porque los estudiantes dejaron de lado la importancia de las reglas gramaticales y ortográficas como se lo han venido inculcando en las prácticas tradicionales de la

enseñanza del lenguaje y se encaminaron más al contenido, a esa historia de las mascotas que querían contar y dar a conocer. Ello se hizo evidente cuando a lo largo de su producción textual lograron conservar un mismo eje temático, que era hablar de hechos reales y conocidos por ellos conservando el tema de las mascotas.

Ahora bien, el indicador de mayor transformación para el grupo 2 fue *Destinatario* con un ascenso de 36 puntos porcentuales, al pasar de un 64% en el Pre-test a un 100% en el Post-test.

El avance se pudo haber presentado porque, si bien en la primera prueba los estudiantes tenían idea de que se escribe para alguien, en este caso el profesor, presentaron dificultades para emplear un léxico adecuado y pertinente a otros destinatarios ya que redundaban en el lenguaje utilizado, seguramente porque en las prácticas habituales de enseñanza del lenguaje, cuando se trabaja la escritura de textos, son pocos y siempre predecibles los destinatarios de los mismos: el docente, y cuando se es muy variado las madres, con una tarjeta conmemorativa. Desde esta realidad los estudiantes todavía no tienen experticia en cuanto a las cuestiones que necesitan atenderse cuando se escribe a otro real: a partir de su estatus cómo dirigirse a él, a partir de los propósitos en qué tonalidad escribirle, entre otras cuestiones que son consideradas por los escritores cuando emprender procesos escriturales.

Esta situación fue considerada en el diseño y la implementación de la secuencia didáctica, pues durante toda la intervención se definió y tuvo en cuenta en todo momento la persona a la cual va dirigido el texto. Ello implicó la participación activa de los estudiantes en actividades destinadas a identificar los posibles lectores los textos abordados: escritos y audiovisuales. Así, por ejemplo, en la sesión 7 a partir de la consigna ¿Cuál era la actividad física que más les gusta realizar o cual era el personaje animado que más les gusta ver en la televisión? respondieron un interrogante que los orientaba a identificar el destinatario ¿Para quién escribió el texto?

La interacción con las crónicas expertas a través de las preguntas ¿Para quién cree que se escribió la crónica? ¿El lenguaje utilizado por el cronista es comprensible para los destinatarios? Además, la aplicación de una rejilla que permitía el análisis de algunas actividades realizadas durante la S.D (video casero, video experto, observación de la clase y una de las crónicas expertas) lograron que los estudiantes identificaran los posibles destinatarios a los cuales iban dirigido cada uno de ellos, además de la importancia de emplear un léxico adecuado y entendible para el destinatario.

El identificar los posibles destinatarios hace que los estudiantes reflexionen sobre las exigencias de escribir para alguien y que efectivamente logren emplear léxico y expresiones adecuadas para ese alguien, que es precisamente lo que se reflejó después de la aplicación de la S.D ya que los estudiantes tenían claridad a quienes iban a escribir: un compañero de clase, tal como se los pedía la consigna, y adecuar el vocabulario y expresiones empleadas a las características del mismo.

Lo anterior seguramente creó las oportunidades reales para que los estudiantes pudieran comprender que siempre se escribe para alguien, así sea para uno mismo, y que en dicho proceso será fundamental que el escritor resuelva una serie de interrogantes respecto a su destinatario, con el objeto de atender a un desafío de la escritura: hacerse entender por el otro.

Siguiendo este orden de ideas, el indicador que presentó menor transformación entre el Pre-test y el Pos-test para ambos grupos, fue el *Enunciador*, así, el grupo 1 tuvo un avance de 26 puntos porcentuales entre la prueba inicial que fue 60% y la prueba final que fue 86%, y el grupo 2 presentó un aumento de 31 puntos porcentuales con un 62% en el Pre-test y un 92% en el Pos-test.


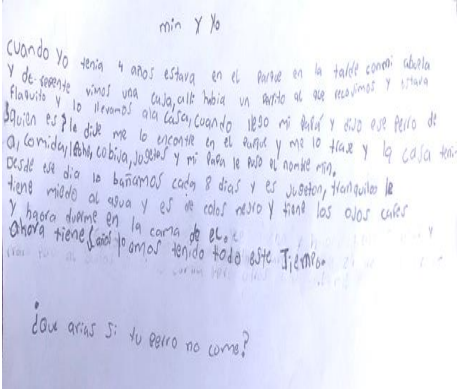
Los resultados indican que antes de implementar la secuencia didáctica los estudiantes no se reconocían como autores, aunque escribían hechos reales presentaron dificultades para tomar postura sobre el tema en sus escritos, esto pudo haber sucedido porque la crónica es un texto poco trabajado en clase y se les dificulta opinar con respecto al tema sobre el cual se está realizando el relato lo cual, según Yanes (2006), es necesario para reconocerse como cronista. Esto también se pudo haber presentado, seguramente porque de manera cotidiana la escuela prioriza un solo tipo de texto acotando la posibilidad de conocer otras tipologías textuales y restringiendo el poder de argumentar en los primeros grados de escolaridad, además, la enseñanza tradicional no permite que los estudiantes asuman el rol de escritores, pues se les ha asignado la función de copistas dedicados a la transcripción de los textos de otros.

Como consecuencia de estas prácticas, cuando los estudiantes vivencian situaciones escriturales no saben qué hacer, pues la producción no es vista como un proceso sino más bien como un producto calificable, como lo afirman Arenas y Morales (2017), cuando sugieren que el primer escrito es tomado como el producto acabado, sin considerar el valor que tiene la reescritura para la producción de textos de calidad que permitan construir sentidos y significados respecto al mundo, en un proceso social y cognitivo.

Para minimizar las dificultades presentadas en este indicador (Enunciador) para ambos grupos se realizaron diferentes actividades, que fueron encaminadas a que los estudiantes logran tomar postura sobre sus escritos. Así, por ejemplo, con la crónica “La niña más odiosa del mundo” se formuló preguntas como ¿Quién es el autor? ¿Qué posición toma el autor? ¿Cuál es la opinión que expresa el autor con referencia al texto? además de ello diligencian una rejilla para analizar aspectos relacionados con el autor de crónicas expertas y videos caseros con el fin de afianzar los conceptos desarrollados en la clase en relación con el autor.

Estas actividades fueron guiadas y orientadas por la docente, y en ellas se generaron preguntas que llevaron al estudiante a tomar postura sobre lo observado, y a posicionarse como autores, desde esta perspectiva Velásquez, Peronard e Ibañez (2006), citados por Montes (2018) sugieren que en “todo intento por escribir un texto el futuro autor se debe situar en una situación particular” y esto fue precisamente lo que se realizó, situar a los estudiantes en un tema conocido y vivido por ellos como era el tema de las mascotas, en la que ellos a través de sus vivencias y experiencias podían contar y opinar sobre ellas. A continuación, se ilustran estas transformaciones a partir de las producciones de un estudiante antes y después de la implementación de la secuencia didáctica.

Ilustración 1. Pre-test- Pos-test Estudiante 7, Grupo 1

| PRE- TEST | POS- TEST |
|--|--|
| <p>“Escribe una historia que tu conozcas, o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia, para ser leída por tus compañeros de clase”.</p> <p>Aviavia unaver un gatto quetia... michin era el meyo gato del mundo jugabamos boxeo jugabamos escondidas el nunca me habia aruñado hasta que lo envenenaron y murió</p>  <p><i>Había una vez un gatito que se llamaba Michin era el mejor gato del mundo juagábamos boxeo jugábamos a escondidas él nunca me había aruñado hasta que lo envenenaron y murió</i></p> | <p>min y yo</p>  <p><i>min y yo</i></p> <p><i>Cuando yo tenía 4 años estaba en el parque en la tarde con mi abuela y de repente vimos una caja, allí había un perrito al que recogimos y estaba flaquito y lo llevamos a la casa, cuando llegó mi papá y dijo ¿ese perro de quién es? Le dije me lo encontré en el parque y me lo traje y la caja tenía comida, leche, cobija, juguetes y mi papá le puso el nombre de Min. Desde ese día lo bañamos cada 8 días, y es juguetón, tranquilo le tiene miedo al agua y es de color negro y tiene los ojos cafés y ahora duerme en la cama de él. Ahora tiene 5 años lo hemos tenido todo este tiempo. ¿Qué harías si tu perro no come?</i></p> |

La ilustración muestra, si bien el estudiante en el Pre-test logró narrar un suceso real y vivenciado por él, presenta dificultades para asumir una posición respecto al hecho que narra, para mantener el hilo conductor del tema, para posicionarse como un escritor que en su texto escribe para otro alguien que no conoce el hecho y por tanto habrá que brindarle mayor información y detalles sobre el mismo.

La situación cambia en el Pos-test cuando el estudiante ya logra asumir el rol de cronista narrando un suceso real, cuando expresa “ *...le dije me lo encontré en el parque y me lo traje*” en este enunciado el estudiante habla en primera persona lo que evidencia que fue un hecho vivido y vivenciado por él, de igual forma cuando expone “ *le tiene miedo al agua... es de color negro y tiene los ojos cafés*” en este sentido el niño habla de su mascota, haciendo una breve descripción física y comportamental de ella, lo que indica que la mascota hace parte de su vida, de igual manera él toma postura respecto al mismo cuando escribe “ *¿Qué harías si tu perro no come?*” esta pregunta permite generar algún tipo de opinión en el lector, quien de esta manera se posiciona como autor, como lo expone Salcedo (2012).

Así mismo el vocabulario utilizado es pertinente para el destinatario, al emplear palabras como “ *Desde ese día lo bañamos cada 8 días, y es juguetón, tranquilo...*” en este ejemplo se evidencian avances en el estudiante, pero aún persisten algunas dificultades ya que expone diferentes experiencias sin tener relación una de la otra cuando se refiere a su mascota de forma detallada pero no hila las ideas y aun así conserva la misma temática.

Ahora bien, que este indicador para ambos grupos no haya tenido grandes avances después de la aplicación de la S.D se pudo haber dado porque, si bien los estudiantes lograron reconocerse como autores, al escribir su nombre al final del texto, muchos de ellos no lograron tomar postura sobre lo que narraban ni explicitar su punto de vista a lo largo del texto, tal como lo mencionan

Salcedo (2011) y Niño (2014) citado por Gálvez Hurtado (2017) cuando manifiestan que la opinión es la característica principal de la crónica pues esta presenta las apreciaciones personales sobre los hechos relatados.

Además de ello, los estudiantes aún no están familiarizados con este tipo de texto y mucho menos lo escriben, pues las prácticas de la escritura a las que se han visto enfrentados los limita en la producción de textos auténticos, toda vez que se enseña de manera fragmentada la producción escrita (de lo micro a lo macro) dejando al final el texto completo. También la persistencia de prácticas que privilegian la copia y transcripción de otros textos genera que los estudiantes se vean en serias dificultades para tomar posición como escritores con todo lo que implica: asumir el desafío de escribir para un alguien real, con unas intencionalidades definidas, mantener una temática a lo largo de su escrito, entre otras cuestiones que complejizan el proceso escritural.

La tarea será entonces, tal como lo plantea Zapata (2013), lograr que la escritura no se quede solo en la transcripción de información, sino que debe ir orientada a una situación de comunicación real, aspecto que fue tenido en cuenta en la ejecución de las actividades de la secuencia, toda vez que se tuvo en cuenta los saberes, expectativas y necesidades de los estudiantes, además de escribirse para un alguien real y sobre hechos reales vividos o conocidos por ellos, lo cual otorga altos niveles de significatividad a la escritura, aspectos últimos que fueron solicitados mediante la consigna de escritura.

Así pues, los resultados positivos reportados en la Situación de Comunicación, posiblemente se deban a que durante todas las actividades los estudiantes sintieron la necesidad de leer diversos textos para identificar las maneras como otros autores se posicionaban, las temáticas

sobre las que escribía, el vocabulario que empleaban y a partir de ello a qué posibles destinatarios dirigían sus escritos.

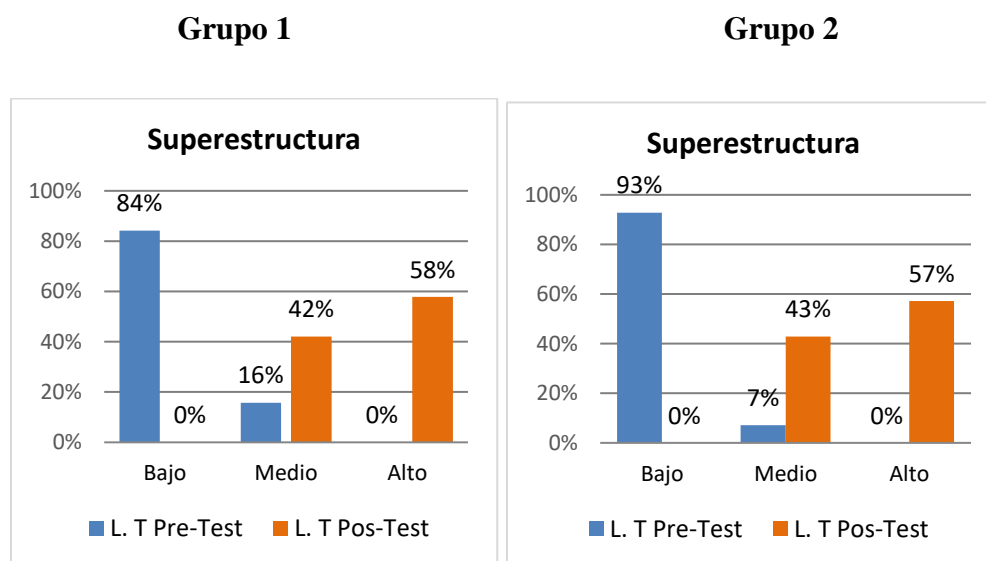
Lo anteriormente expuesto, permite expresar que cuando se involucra a los estudiantes de manera activa en la planeación de la situación de comunicación del texto, se aumentan las posibilidades para que sean ellos mismos quienes se construyan como cronistas, los cuales les permiten escribir sobre un tema específico para un destinatario real, situación que les obliga a tener en cuenta a sus futuros lectores. Ello implica entonces la configuración de los posibles lectores, que en este caso no fueron solo sus compañeros de clase, sino también sus familiares, quienes fueron invitados a la socialización de sus producciones finales. Lo anterior permitió que los estudiantes logaran producir un texto con las características de la situación comunicativa de una crónica, atendiendo a los parámetros básicos que componen este tipo de texto, esto es, un autor que toma postura sobre su escrito, tiene un propósito definido y un tema claro que se mantiene a lo largo del texto.

Después de haber analizado las transformaciones que ocurrieron en esta dimensión, se presenta a continuación el análisis de la dimensión Superestructura.

4.1.2.2 Superestructura

Con esto se refiere al campo global del texto y a su organización espacial (Van Dijk, 1978). Sobre estos parámetros, son analizados los resultados antes y después de la implementación de la secuencia didáctica, con respecto a la organización superestructural de la tipología textual que compete: la crónica.

Gráfica 6. Niveles de desempeño en la dimensión Superestructura Pre-test y Pos-test



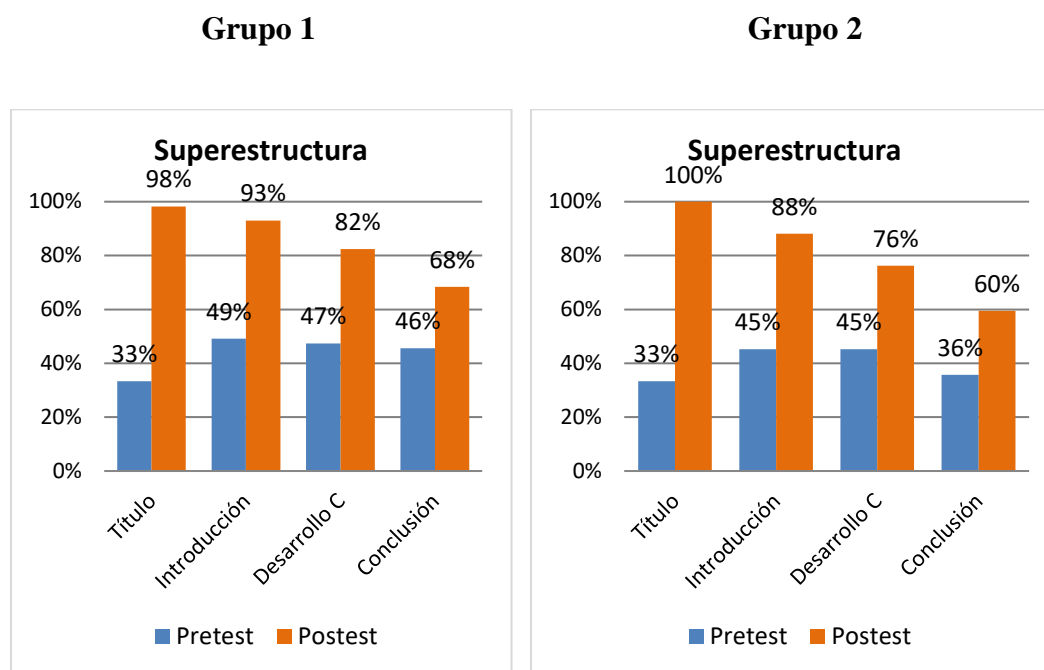
Fuente: Elaboración propia

La gráfica 6 evidencia que los estudiantes de ambos grupos presentaron movilizaciones positivas, principalmente del nivel bajo en el Pre-test a los niveles alto y medio en el Pos-test. Así, por ejemplo, en el Pre-test el 84% de los estudiantes del grupo 1 estaba en el nivel bajo y ninguno de ellos en el nivel alto. Luego de la secuencia didáctica, el 58% se moviliza al nivel alto y ninguno queda en el nivel bajo. La situación fue similar en el grupo 2, pues en la prueba inicial el 93% de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo y ninguno en el nivel alto, situación que se transforma en el Pos-test, ya que el 57% se moviliza al nivel alto y ninguno queda en el nivel bajo.

La movilidad hacia niveles más complejos en los desempeños de los estudiantes, durante la prueba Pos-test, posiblemente se dio gracias a las diferentes actividades realizadas durante la S.D, encaminadas a la planificación escritural de crónicas que permitieron mejorar su comprensión sobre este tipo de texto y emplearlas en proceso de producción de sus propias crónicas. Ahora bien, para darle mayor profundidad al análisis de esta dimensión, se describirá

los desempeños de los estudiantes por cada indicador (Título, Introducción, Desarrollo Cronológico y Conclusión).

Gráfica 7. *Indicadores de la Superestructura*



Fuente: Elaboración propia

La gráfica muestra avances positivos en todos los indicadores de la superestructura en ambos grupos. En concreto, el indicador con los mayores avances fue el *Título*, que aumenta 65 y 67 puntos porcentuales en el grupo 1 y 2, respectivamente. Mientras que el indicador con los menores cambios fue la *Conclusión* que avanza 22 y 24 puntos porcentuales en los grupos 1 y 2 respectivamente.

Con relación a este indicador es de anotar que en el Pre-test la mayoría de los estudiantes no lograron incluir en sus textos un título, seguramente porque desconocían que es la primera pista sobre el contenido del texto y permite llamar la atención del lector, ya que actúa como preámbulo de la temática de la cual tratará el escrito.

Esta dificultad llevo a que los estudiantes solo escribieran dando respuesta a una consigna, sin tener en cuenta las características y forma de organización superestructural del tipo de texto que escribían, aun cuando había quedado explícito en la consigna dada: *“Escribe una historia que tu conozcas o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia para ser leída por tus compañeros de clase”* Ello pudo deberse a que los estudiantes no tenían claridad sobre la función que cumple el Título en los diferentes textos, ya que este no es tenido en cuenta en la enseñanza del lenguaje escrito y ha pasado desapercibido en lo que tiene que ver con su funcionalidad e importancia. De otra parte, las prácticas cotidianas de enseñanza del lenguaje, por un lado, no han permitido la planeación de un texto con todas sus características y por el otro la atención que se le ha dado al título, de manera superficial en las actividades de narración oral de parte del profesor, parecen no haber sido suficientemente significativas para que los estudiantes comprenden su valor y vean la necesidad de incluirlos en sus textos.

Frente a esta situación, la secuencia didáctica les apostó a diferentes actividades que permitieron a los estudiantes no solo reconocer el título en las crónicas expertas, sino también reconocer su valor y la necesidad de planearlo e incluirlo en sus crónicas. En este derrotero, los estudiantes debían ser conscientes que no valía cualquier título, sino que era necesario uno llamativo, atrayente, creativo, que fuera el preámbulo a lo narrado, sobre todo que tuviera elación con la temática tratada.

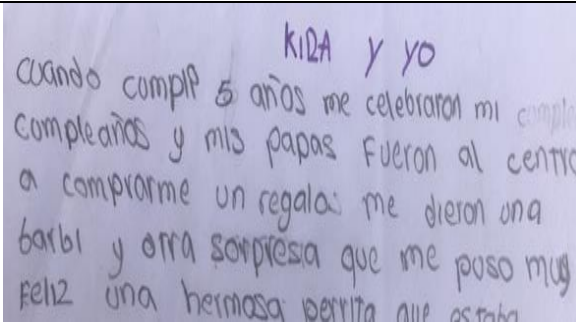
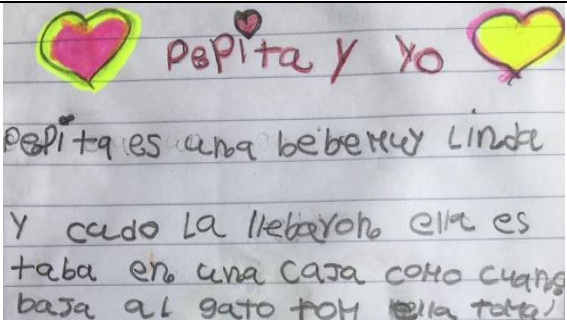
Con este propósito, se realizaron actividades orientadas a comprender la importancia del título en los textos, para ello a partir del video experto de Pirry “La criatura más sanguinaria de los siete mares” y las crónicas expertas “La niña más odiosa del mundo” y “¿Qué me pica?” se trabajó sobre preguntas orientadoras como ¿Tiene título? ¿Qué otro título le daría? ¿El título tiene relación con el texto? ¿Por qué? Las cuales permitieron a los estudiantes, inicialmente

identificar los títulos y relacionarlos con el tema que abordaban y, a partir de ello, estimular su comprensión y creatividad en la formulación de otros títulos posibles, que estuvieran relacionados con el tema central. A propósito de esto, la pretensión fue que los estudiantes lograran comprender la necesidad de gestarse unos títulos creativos y contextualizados a sus propias crónicas, pues estos son su apuesta, la carta de presentación frente a los posibles destinatarios, con la cual logran despertar la curiosidad y el interés de aquellos.

Para ello, además se implementaron actividades como completar rejillas y preguntas de anticipación en relación con los títulos de audiovisuales y textos, con el fin de que los estudiantes se hicieran una primera idea sobre lo que trataría o se podría encontrar en los mismos.

Sin embargo, aunque los estudiantes lograron incluir un título en sus crónicas, en ambos grupos se evidencia que el más utilizado tiene relación con la Película “Marley y yo”, con algunas alteraciones relacionadas con el nombre de sus mascotas, como lo muestran las siguientes imágenes tomadas de ambos grupos.

Ilustración 2. Comparativo entre estudiantes de Grupo 1 y Grupo 2

| Grupo 1 | Grupo 2 |
|---|--|
|  <p>Kira y yo <i>Cuando cumplí 5 años me celebraron mi cumpleaños y mis papas fueron al centro a comprarme un regalo, me dieron una Barbie y otra sorpresa que me puso muy feliz una hermosa perrita que estaba...</i></p> |  <p>Pepita y yo <i>Pepita es una beba muy linda y cuando la llevaron ella estaba en una caja como cuando baja el gato Tom...</i></p> |

El relacionar los títulos de las producciones con el de la película, quizás se pudo haber presentado porque los estudiantes se familiarizaron mucho con el contenido de la misma y lo relacionaron con las vivencias de sus hogares y sobre todo con lo vivido con sus mascotas, además de ello, porque estas hacen parte de su familia. La situación también puede explicarse dadas las prácticas reproductivas que han segado las capacidades creativas de los estudiantes; además de las escasas oportunidades que han tenido para reencontrarse con la planeación y producción de sus propios textos en variadas y diversas oportunidades y contextos de comunicación.

En cuanto al indicador de menor avance que fue la *Conclusión*, cabe anotar que se presentó también para ambos grupos con una diferencia de 22 puntos porcentuales para el grupo 1, pasando de un 46% en el Pre-test a un 68% en el Pos-test; y para el grupo 2 evidenció una movilidad de unos 24 puntos porcentuales, al pasar de un 36% en la prueba inicial a un 60% en la prueba final. Estos resultados se dieron debido a que los estudiantes no lograron incluir en sus escritos un apartado de cierre o conclusión que fuera acorde al tema trabajado y que permitiera comprender al lector que la historia se había terminado, a lo mejor esto pudo suceder porque los estudiantes solo realizaron descripción de sus mascotas y de algunos acontecimientos vividos por ellos, por lo que la mayoría no logró hacer un cierre en su producción.

Lo que sí se pudo evidenciar fue que la mayoría de los escritos empleaban la palabra “fin” para dar por terminada la historia, pese a que en el relato no había indicios de que ello fuera a suceder. La situación pudo haberse presentado porque el texto narrativo más utilizado en el aula, el cuento, en algunos casos termina de esta manera lo cual posiblemente hizo pensar a los estudiantes que era la forma más apropiada de culminar sus escritos, sin tomar en cuenta que

antes de la palabra fin, se va cerrando la historia, de manera que el lector sabe que está por terminar.

De manera particular, los estudiantes desconocían que la crónica contiene un cierre, referido a la última instancia del relato, en la cual se presenta una posición personal del cronista con relación a su historia (Salcedo, 2011).

Lo anteriormente expuesto, también se pudo haber presentado porque la escuela no trabaja diversidad de textos, por lo que cuando los estudiantes se enfrentan a la producción parecen dar por hecho que las estructuras conocidas les sirven para cualquier caso, tal como lo menciona Rueda (2018) en su investigación, cuando expone que los estudiantes terminan adoptando la misma estructura de los textos de mayor uso escolar.

Con relación a estas dificultades, durante la implementación de la S.D se aplicaron y ejecutaron varias actividades en torno a identificar y señalar en crónicas expertas el párrafo de cierre o conclusión de esos textos, así mismo con la película vista, cuando se retomaban las palabras dichas por el actor principal del filme “Marley” al final del filme,... *“Un perro no desea autos lujosos, ni casas grandes, ni ropa de diseñador, con una Vara se sentirá feliz. A un perro no le importa si eres rico o pobre, astuto o torpe, listo o tonto dale tu corazón y él te dará el suyo. “¿De cuanta gente puedes decir eso?, ¿Cuánta gente puede hacerte sentir único, puro y especial? ¿Cuánta gente puede hacerte sentir extraordinario?”*

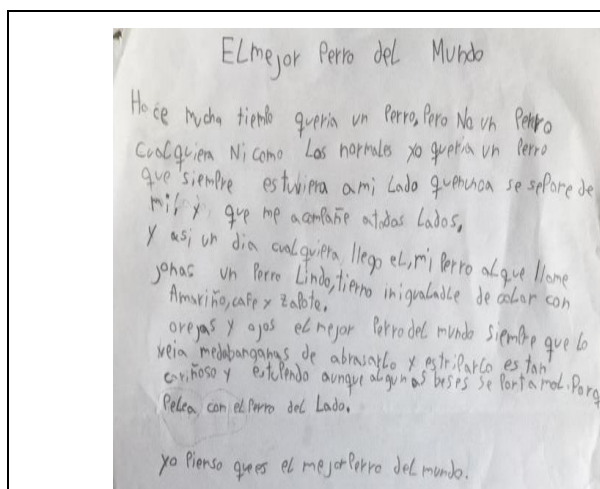
Dentro de las actividades los estudiantes realizaban la relectura de textos expertos (La niña más odiosa del mundo) y en estos identificaban la parte final y el cierre, señalando con un color esta parte del texto, así mismo daban respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Quién era la mujer por la cual el abuelo preguntaba? ¿Cómo lucía esta mujer? ¿Cuál fue la respuesta de la mujer? Esto permitió a los estudiantes comprender que la crónica no terminaba con la palabra “Fin” sino que este tipo de texto da un cierre a la historia de una forma diferente. Otra actividad

realizada, para reforzar esta temática, consistió en que los estudiantes en parejas cambiaran el inicio y el final de los textos expertos para después socializarlo entre todos, valorando la creatividad y la capacidad para crear inicios y finales que cumplan con las condiciones dadas por la tipología textual. Esto se relaciona con lo expuesto por Salcedo (2011) citado por Gálvez Hurtado (2017) quien menciona que los finales deben de ser “redondos” y contundentes.

Es importante resaltar lo mencionado por Rojas y Linares (2018) sobre la importancia de generar espacios de enseñanza y aprendizaje en los cuales se realice un trabajo consciente con los diferentes tipos de texto, con el fin de promover el interés en los estudiantes, pues su tratamiento parte de una necesidad de aprendizaje.

Después de la aplicación de la prueba final Pos-test, pudo evidenciarse que pese a las actividades realizadas en torno al cierre o conclusión de textos expertos y resaltando la opinión del autor frente al tema, cerca del 40% de estudiantes no lograron realizar un cierre o conclusión en sus escritos. Posiblemente esto se presentó debido a que el tipo de texto tiene un grado de complejidad para el grado de escolaridad de los estudiantes; el poco vínculo que se tiene con el texto no generaba en ellos el sentido de darle un cierre a su escrito como lo mencionan Arenas y Morales (2017) en su investigación, sin embargo, algunos si lograron darle un cierre y expresar su opinión frente a la temática dada, como lo demuestran las siguientes ilustraciones.

Ilustración 3. Comparación entre estudiantes de Grupo 1 y Grupo 2

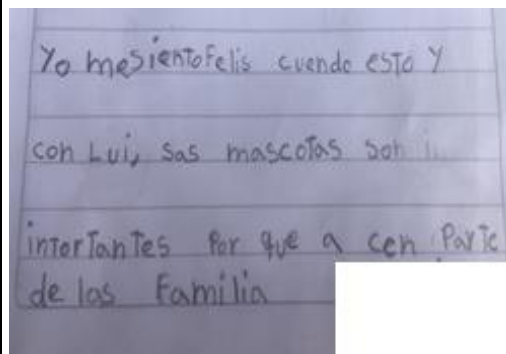
Grupo 1**El mejor perro del mundo**

Hace mucho tiempo quería un perro, pero no un perro cualquiera ni como los normales yo quería un perro que siempre estuviera a mi lado que nunca se separara de mí, y que me acompañe a todos lados. Y así un día cualquiera llegó el, mi perro al que llame Jonas un perro lindo, tierno inigualable de color amarillo, café y zapote.

Orejas y ojos el mejor perro del mundo siempre que lo veía me daban ganas de abrazarlo y estriparlo es tan cariñoso y estupendo, aunque algunas veces se porta mal porque pelea con el perro del lado.

Yo pienso que es el mejor perro del mundo.

Jefry

Grupo 2

Yo me siento feliz cuando estoy con Lui

las mascotas son importantes porque

hacen parte de la familia

En ambos textos se evidencia que los estudiantes en la parte final de su producción escrita exponen una posición personal frente a lo narrado, esto pudo haberse dado porque la crónica experta ¿Qué me pica? Del escritor Antonio Ravenna termina con una pregunta, así mismo la película “Marley y yo” al final del filme narra una opinión personal del protagonista frente al valor de su mascota, lo que motivo a algunos estudiantes a incluir en su apartado de cierre

expresiones como *“Yo pienso que es el mejor...”* y *“las mascotas son importantes porque...”* en las cuales reflejar su opinión o punto de vista.

Teniendo en cuenta lo anterior se resalta que ningún estudiante del grupo 1 y 2 logra incluir los elementos de la superestructura en la realización del Pre-test, ya que no incorporaron en sus escritos un título que introdujera el tema, tampoco una introducción ni un desarrollo cronológico. Lo que sí hicieron fue registrar algunas ideas sueltas sin relación alguna, sobre las cuales no concluyeron.

Sin embargo, esta situación se transformó en el Pos-Test, pues tal como lo muestra la ilustración 3 del grupo 1, el estudiante logró introducir los indicadores de la superestructura, ya que su escrito presenta un título *“El mejor perro del mundo”* lo que puede llamar la atención del lector y darle una idea de la temática tratada; incluye también una introducción al tema del cual va a desarrollar en su escrito, cuando expone *“Hace mucho tiempo quería un perro, pero no un perro cualquiera ni como los normales...”* de igual forma en el texto se evidencia un orden cronológico de los hechos que conforman la historia *“ y así un día cualquiera llego el, mi perro al que llame Jonas...”* finalmente el estudiante toma postura sobre su texto cuando escribe *“Yo pienso que es el mejor perro del mundo”* Aunque no logra hacer un cierre de los acontecimientos narrados.

Ahora bien, son importantes los avances reportados en la superestructura, principalmente porque la crónica era un texto poco conocido por los estudiantes, y que por tanto no habían tenido la oportunidad de acercarse de manera sistemática a su comprensión estructural, lo cual fue evidente en las dificultades manifiestas en la prueba inicial. A partir de ello, las estrategias propuestas en la S.D, las cuales se plantearon desde las necesidades e intereses de los estudiantes, se enmarcaron en actividades contextuales en la que se logró develar diferentes

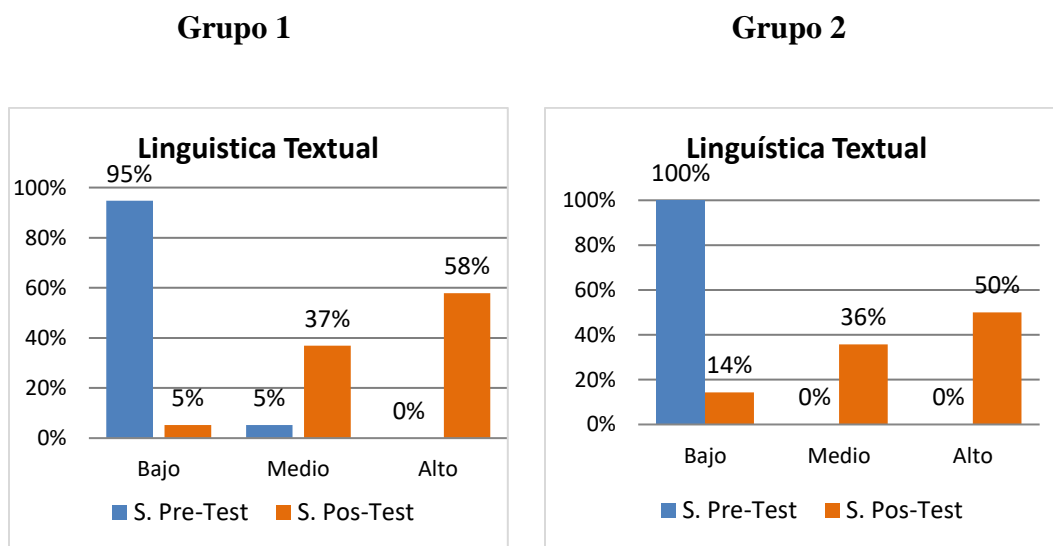
aspectos de la crónica que repercutieron en que al final, en el Pos-test, las escrituras propuestas por los estudiantes respondieran a la organización superestructural de esta tipología narrativa.

Para avanzar en la exploración de los principales cambios acontecidos en la variable dependiente, a continuación se pasa a analizar la última dimensión: Lingüística textual, la cual permite darle coherencia y cohesión al texto escrito y así mismo darle mayor potencialidad a la situación de comunicación y a la superestructura, para tal fin se trabajan los siguientes indicadores (opciones de enunciación, adjetivos-adverbios, conectores y signos de puntuación) con respecto a los resultados del Pre-test y el Pos-test

4.1.2.3 Lingüística textual

Esta dimensión describe los componentes que le otorgan coherencia y cohesión al texto, los cuales se plantean como unidades que le dan progresividad y permiten relacionar las estructuras textuales para darle sentido al escrito. Por lo tanto, se presentan las gráficas de los resultados de esta dimensión.

Gráfica 8. *Movilidad de los estudiantes en la dimensión Lingüística Textual Pre-test- Pos-test*



Fuente: Elaboración propia

La gráfica evidencia cambios en los desempeños de los estudiantes de ambos grupos respecto a la dimensión lingüística textual. Así, el grupo 1 pasa de un 95% de sus estudiantes en el nivel bajo y el porcentaje restante en el nivel medio en el Pre-test, a un Pos-test que posiciona al 58% en el nivel alto, solo 5% en el nivel bajo y al porcentaje restante en el nivel medio (37%).

La situación fue parecida en el grupo 2, pues en la prueba inicial la totalidad de los estudiantes se ubicó el nivel bajo de desempeño; sin embargo, en la prueba final el 50% se movilizaba al nivel alto, el 36% lo hace al nivel medio y solo el 14% persiste en el nivel bajo.

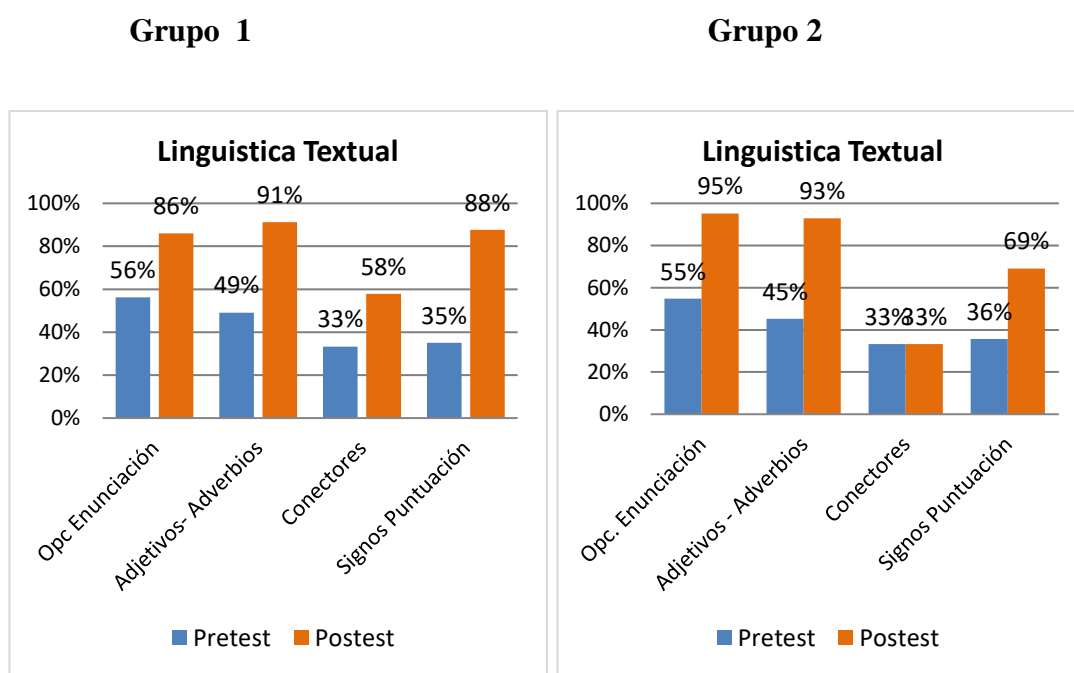
Estos resultados evidencian que los estudiantes no tenían claridad sobre el uso de los elementos de la lingüística textual en el Pre-test, puesto que en sus producciones escritas no se evidenciaba el tiempo verbal, pocos hacían uso de los adjetivos y adverbios afectivos y la mayoría de ellos usaban un solo tipo de conector de forma repetitiva en su escrito. Además de esto no hacían uso consciente de los signos de puntuación, seguramente porque se han trabajado en años anteriores con un objetivo gramatical, desconociendo con ello el valor que le aporta a la coherencia del texto.

Frente a estas dificultades fue necesario la aplicación de una serie de actividades desde el desarrollo de la S.D, orientadas a reestructurar y transformar los conocimientos previos de los estudiantes, la cual permitió el mejoramiento del uso consciente y pertinente de diferentes signos de puntuación en el texto con una función lógica, así como la capacidad de expresar sus sentimientos y emociones mediante la utilización de adjetivos y adverbios afectivos y otros elementos lingüísticos que “para el lector, se manifiestan como índices pertinentes, como informaciones significativas que hay que buscar para construir significado de un texto, y para el productor, constituyen puntos de referencia característicos para elaborar un texto y hacerse entender” (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 67). Lo anterior determina la importancia de estos

elementos para mejorar la coherencia y cohesión del texto; lo que se pudo evidenciar en el Pos-test cuando los estudiantes de ambos grupos se movilizaron de un nivel bajo a un nivel medio y alto.

Con el ánimo de profundizar en el análisis de esta dimensión, a continuación, se describen los principales cambios en cada uno de sus indicadores: Opciones de enunciación, Adjetivos o adverbios afectivos, Recursos de cohesión (Conectores) y Recursos de cohesión (Signos de puntuación), en un diálogo con la secuencia didáctica, los antecedentes y la teoría.

Gráfica 9. *Indicadores de la Lingüística Textual Pre-test- Pos-test*



Fuente: Elaboración propia

La gráfica describe los resultados comparativos entre la prueba inicial y la prueba final, revelando cambios positivos en ambos grupos en cada uno de los indicadores, lo que indica que los estudiantes lograron interiorizar la función y el uso de los elementos gramaticales propuestos en esta dimensión.

El indicador que presentó mayor transformación en el grupo 1 fue los *Signos de puntuación* pasando de un 35% en la prueba inicial a un 88% en la prueba final, con un aumento de 53 puntos porcentuales. Los resultados se deben a que en el Pre-test los estudiantes solo usaban la coma y algunos el punto final, sin ningún uso lógico en el texto. La situación se transforma después de la aplicación de la S.D esto posiblemente porque los estudiantes tuvieron un uso más consciente de los signos de puntuación en sus producciones finales gracias al desarrollo de actividades en las cuales tenían que señalarlos en los textos expertos, recordando su uso a través de canciones y de una forma práctica al ubicar el signo correcto según oraciones dadas, así mismo realizaron un trabajo colaborativo completando una rejilla sobre la importancia y el buen uso de estos en las primeras versiones de la escritura, realizando preguntas orientadoras hacia la reflexión del sentido y el uso ¿Cómo se ve un texto sin signos de puntuación? ¿Creen que un texto sin estos elementos se entiende y se lee igual? ¿Es claro el mensaje cuando no están presentes en el texto? Estas actividades ayudaron a que los estudiantes comprendieran la importancia del buen uso de algunos de estos signos para darle sentido al texto.

En lo que respecta al grupo 2, las mayores transformaciones se presentaron en el indicador *Adjetivos y Adverbios afectivos*, este presenta un avance de 48 puntos porcentuales, pasando de un 45% en el Pre-test a un 93% en el Pos-test. De manera concreta, se evidencia que en la prueba inicial los estudiantes en sus textos no utilizaban estas opciones de enunciación para expresar sus emociones y sentimientos, pues solo se limitaron a describir físicamente la mascota, resaltando unas pocas características de ellas. La situación cambia después de la aplicación de la S.D, pues en la mayoría de los textos los estudiantes utilizaron palabras y expresiones que demostraban afecto o sentimiento hacia sus mascotas. Lo anterior pudo haberse dado por las actividades ejecutadas en las cuales se trabajaron las diferentes emociones expresadas en personas y animales,

a partir de la generación de espacios para exteriorizar emociones y sentimientos en el marco de situaciones cotidianas: Me siento feliz cuando...Siento miedo cuando...Me enojo cuando...Me siento triste cuando.

También se realizaron acciones encaminadas al reconocimiento de las emociones y sentimientos, a través del uso de emoticones; preguntas relacionadas con la película vista ¿Cómo era el perro? ¿A qué le tenía miedo? Y ¿cómo reaccionaba? ¿Qué le gustaba a Marley? ¿Qué hacía cuando se sentía contento?; Y el trabajo con la crónica experta “La niña más odiosa del mundo” lo cual permitió que los estudiantes tuvieran más claro este indicador y de esta manera emplearlo en sus escritos.

En cuanto al indicador de menor avance (Conectores), para ambos grupos, cabe anotar que para el grupo 1, hubo una transformación de 25 puntos porcentuales pasando de un 33% en el Pre-test a un 58 % en el Pos-test. Ahora bien, en las producciones escriturales de los estudiantes del Pre-test se evidenció que ellos usaron algunos conectores para darle sentido al texto (principalmente *entonces, cuando, también, después, y*); sin embargo, se les dificulta utilizar variedad de conectores, posiblemente porque, tal como menciona Rueda (2018), en las prácticas habituales de la escuela los conectores se trabajan de forma aislada y repetitiva, en listados de palabras inconexas, por lo que si bien los estudiantes pueden verbalizarlos muestran serias dificultades para emplearlos de manera lógica al interior de sus textos.

Para el grupo 2 cabe anotar que en este indicador no hubo cambios, presentando el mismo porcentaje tanto en el Pre-test como en el Pos-test, quedando en el mismo nivel con un 33%, esto pudo haberse presentado porque en los escritos los estudiantes solo utilizan un tipo de conector, generalmente de adición simple (Y), lo cual podría deberse a que suelen emplearlo con mayor frecuencia en la oralidad, durante la comunicación con el otro, y al ser el más empleado e

interiorizado por ellos, se evidencia en la mayoría de sus textos escritos, lo cual nos da indicios para decir que los estudiantes escriben como hablan eso en primer lugar; y en segundo lugar, que la escuela no le ha dado la oportunidad para que construyan comprensiones amplias y con sentido comunicativo sobre los conectores, de manera que debe de ser listados muertos de palabras, para convertirse en aliados potentes para la ilación y conexión de las ideas en el texto.

Sin embargo, a medida que los estudiantes interactúen en diferentes ambientes podrán ampliar la gama de conectores, de esta manera hacer un buen uso de estos, estableciendo relaciones entre las ideas para así mantener una relación lógica, ya que sin ellos el texto pierde coherencia y sentido.

Se resalta, que durante el desarrollo de la secuencia didáctica se ejecutaron actividades en torno a este indicador, en primer lugar se les proyectó a los estudiantes un párrafo corto sin conectores, se realizaron preguntas con relación a la claridad y comprensión del mensaje, luego se les presentó una lista para que ellos los incluyeran en el párrafo para darle sentido, así mismo los estudiantes debían elegir la palabra adecuada que le diera relación lógica a la oración; también se identificaron y subrayaron en las crónicas expertas los conectores que allí aparecían, lo que permitió a la docente explicar el uso y función de estos en el texto.

De igual manera, se realizaron actividades de revisión de las primeras versiones de la escritura de la crónica, para ello los estudiantes disponían de rejillas que les permitían evaluar las producciones de sus compañeros. Lo anterior permitió observar los avances en sus escritos y las falencias, para luego mejorarlas a través de una nueva escritura, pues tal como lo proponen Hayes y Flower (1980) la revisión y reescritura de un texto son procesos de suma importancia que permiten mejorar de manera constante la calidad de los escritos, más si esta es abordada desde la tutoría entre iguales propuesta por Duran y Vidal (2004) estrategia que conlleva a que

los estudiantes trabajen conjuntamente para conseguir un objetivo en común en relación con la tarea propuesta.

En la implementación de la secuencia didáctica se trabajaron actividades en las cuales el docente guiaba al estudiante en la construcción de sus propios aprendizajes (Mercer, 1995) permitiendo así intercambios comunicativos entre ambos, en los cuales el lenguaje juega un papel importante en la construcción de significados compartidos. Así pues, la exploración de diferentes tipologías textuales, el trabajo a partir de la construcción guiada del conocimiento, los espacios de diálogo e interacción entre docente y alumno, el trabajo cooperativo y el tener en cuenta el contexto para el proceso de escritura, fueron importantes en el logro de los objetivos propuestos al interior de la secuencia didáctica y en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes y las docentes. Posiblemente porque la apuesta estuvo dada en la construcción y desarrollo de una propuesta pedagógica diferente, encaminada desde un enfoque comunicativo, en el cual se abordó el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, partiendo de los intereses de los estudiantes, lo que cobró significado en las tres dimensiones anteriormente trabajadas.

Los avances con respecto a esta dimensión se evidencian en la siguiente ilustración.

Ilustración 4. *Comparación: Pre-test y Pos-test Estudiante 11, Grupo 1*

| PRE-TEST | POS-TEST |
|----------|----------|
|----------|----------|

"Escribe una historia que tu conozcas, o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia, para ser leída por tus compañeros de clase".

Saray

yo tengo un gato llego a mi vida ase 3 años

es mi amor entero primero y ultimo todos lo

amamos y queremos mucho es el consentido y

adorado nada le falta en la vida y pues comida

sobra y lo tuvimos que llevar al veterinario

se puso a pelear y lo pusieron caca mi pobre misifu

yo conoci a misifu en la casa de la madrina de mi prima

Yo tengo un gato llego a mi vida hace 3 años es mi amor entero primero y ultimo todos lo amamos y queremos mucho es el consentido y adorado nada le falta en la vida y pues comida sobre y lo tuvimos que llevar al veterinario se puso a pelear y lo hicieron caca pobre Misifu yo conocí a Maisifu en la casa de la madrina de mi prima estaba lleno de cemento pobre

Mi mejor
amigo
gatuno

Un día mi mamá salió y trajo un gato con ojos saltones, encementado y hermoso al principio yo quería un perro, pero mi mamá los odia. Pero yo y toda mi familia los ama bueno todos menos mi mamá. Pero cuando lo vi me enamoré fue amor a primera vista – y yo era el gatito pa qui y el gatito pa lla. Lo amo y lo amare por siempre y espero que dure para siempre →

Un día sucedió algo horrible Mici no estaba lo busque, lo llame y no apareció me puse tan triste. En verdad es estaba adolorida lo amo y lo amare por siempre y lo peor es que a los días apareció un gato igualito a Mici muerto. Resulta que al gatito lo habían envenenado me partió el alma el animal que yo consideraba como hermano que había estado conmigo durante 5 años ya no estaba. Los días pasaron y Nasly una amiga de las gemelas les dio un...

Mi mejor amigo gatuno

Un día mi mamá salió y trajo un gato con ojos saltones, encementado y hermoso al principio yo quería un perro, pero mi mamá los odia. Pero yo y toda mi familia los ama bueno todos menos mi mamá. Pero cuando lo vi me enamoré fue amor a primera vista – y yo era el gatito pa qui y el gatito pa lla. Lo amo y lo amare por siempre y espero que dure para siempre.

Un día sucedió algo horrible Mici no estaba lo busque, lo llame y no apareció me puse tan triste, en verdad estaba adolorida lo amo y lo amare por siempre y lo peor es que a los días apareció un gato igualito a Mici muerto.

Resulta que al gatito lo habían envenenado me partió el alma el animal que yo consideraba como mi hermano que había estado conmigo durante 5 años ya no estaba.

Los días pasaron y Nasly una amiga de las gemelas les dio un...

La ilustración muestra que antes de la implementación de la S.D la estudiante no hacía uso lógico de los diferentes indicadores que hacen parte de la lingüística textual, por ejemplo, no utiliza de forma correcta el tiempo verbal, solo emplea algunos adjetivos y adverbios para expresar emociones y sentimientos hacia su mascota, tampoco se evidencia uso de conectores para hilar las ideas y con ello producir un texto cohesionado, de igual forma, no hace uso de signos de puntuación a lo largo de su texto. Una vez trabajada la S.D, la estudiante mejoró notablemente su producción escrita desde cada uno de los elementos de la lingüística textual, de manera que emplea adjetivos y adverbios como “ *me enamore y fue a mor a primera vista*”, “ *hermoso*”, “ *lo amo y lo amare por siempre*”, “ *me partió el alma*” para expresar sus sentimientos y emociones hacia su mascota; así mismo logra hacer uso de conectores que permiten dar secuencialidad y coherencia a los hechos narrados en el texto cuando escribe “ *un día*”, “ *resulta que*” “ *los días pasaron*”; finalmente hace uso lógico de signos de puntuación como son la coma, punto aparte y punto final, permitiendo así darle sentido al texto.

Con relación a lo anterior es oportuno esclarecer que, aunque los elementos gramaticales no son lo esencial, son importantes en la producción de un texto, pues “Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se deben saber utilizar sus elementos en cada momento” (Cassany 1993, p. 36).

Para terminar el análisis de estas 3 dimensiones (*situación de comunicación, superestructura y lingüística textual*) cabe señalar la importancia del desarrollo e implementación de una secuencia didáctica con actividades orientadas y guiadas con un mismo fin (Camps, 2003), puesto que esta permite que el estudiante logre un acercamiento profundo al texto al cual se está trabajando, y en consecuencia tenga mayor claridad sobre su contexto de comunicación, nivel micro estructural y organización (Rojas y Linares, 2018). Lo que se evidencio en las escrituras

finales de los estudiantes donde el avance fue positivo con relación a sus escritos iniciales. Con todo lo anterior, se procederá a la reflexión de las prácticas de enseñanza del lenguaje, lo que complementa el análisis de esta investigación, pues las propuestas también le apuntaron a los aprendizajes y transformación en el quehacer del profesor.

4.2 Análisis cualitativo de las prácticas de enseñanza del lenguaje

En este apartado se presenta el análisis cualitativo, el cual se elabora en primera persona y tiene que ver con la reflexión de las prácticas docentes, para ello se toman los registros condensados en el diario de campo, resultado de las observaciones y apreciaciones de cada una de las docentes investigadoras durante la implementación de cada una de las sesiones de la S.D. Es de anotar que de la información registrada emergen las categorías de la practica reflexiva las que fueron acordadas de manera conjunta por los estudiantes del grupo 4to de la IV promoción de la Línea de Investigación en Didáctica del Lenguaje, de la Maestría en Educación, las cuales son: Autopercepciones, transformaciones, toma de decisiones, descripciones, percepciones y autocuestionamiento, categorías que se encuentran en concordancia con lo expuesto por Perrenoud (2011). El análisis se estructura a partir de las tres fases de la S.D: Inicio (preparación), desarrollo (producción) y cierre (evaluación), compuestas por 17 sesiones divididas en 23 clases para el grupo 1 y 29 clases para el grupo 2.

4.2.1 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 1

A continuación, se realiza el análisis de las tres fases del desarrollo de la Secuencia Didáctica trabajado en el grupo cuarto C de la institución educativa El Dorado de la ciudad de Pereira.

Fase de preparación: Esta primera fase se desarrolló en dos sesiones 1 y 2 y las categorías que más se presentaron al realizar la reflexión de las prácticas pedagógicas en la aplicación de la secuencia didáctica fueron: Percepción y Autopercepción.

Esta fase permitió motivar y presentar a los estudiantes la Secuencia Didáctica, estableciendo acuerdos y compromisos con respecto al trabajo que se quería lograr (escribir crónicas) además de ello permitió captar el interés y la motivación de los estudiantes a través de la visita de un *invitado especial* quien les brindo sugerencias en relación con la tarea a la que se iban a enfrentar; pese a lo anterior, enfrentarme por primera vez al desarrollo de actividades diferentes con un propósito claro fue un poco difícil, ya que ese día quería que todo saliera bien, con mucha anterioridad había preparado esta primera sesión con la idea de enganchar a los estudiantes, por lo que me sentía nerviosa y un poco predispuesta a la respuesta de ellos con relación a la actividad.

De acuerdo con esto, y con lo que escribí en el diario de campo, surge la categoría de **Percepción**, cuando observo que *“los estudiantes están contentos y ansiosos con lo que se va a hacer ya que días antes se les había pedido unos materiales para la decoración del aula, y querían saber que era lo que se iba a realizar, su actitud era positiva, motivante, ellos estaban felices y cómodos, escuchaban atentamente al señor Cavisa el invitado especial, sus caras eran de asombro y admiración; a medida que escuchaban las grandiosas historias del señor Cavisa realizaban preguntas con relación a ellas, pude notar una conexión entre el cuentero y los estudiantes, él respondía dudas y seguía contando más historias que eran agradables para los niños, pues sus rostros eran de asombro”*; (Diario de campo, sesión 1).

En relación con la segunda sesión, desde esta misma categoría note que los estudiantes querían ser youtuber como Pirry, ya que les llamó mucho la atención el documental de él, por lo que también observe que estaban motivados, les interesaron las actividades, querían realizar muchos más ejercicios encaminados a la comunicación audiovisual, en la cual ellos asumían un papel importante dentro del aula de clase y en sus hogares. La dinámica que se desarrolló en

estas dos sesiones de preparación sirvieron de apoyo para mi quehacer docente y para la reflexión del mismo, pues al igual que los estudiantes estaba contenta con el resultado que se dio, por lo que de esta acción emerge la siguiente categoría que es ***Autopercepción***, pues desde mucho antes de iniciar la secuencia didáctica quería que todo saliera bien, estaba ansiosa de empezar una nueva etapa y una nueva experiencia, ya que era primera vez que me enfrentaba con una secuencia didáctica, pues aunque en mi quehacer diario como docente planeo y ejecuto actividades parecidas ninguna iba encaminada a todo un proceso con un objetivo final.

Desde esta misma categoría y al igual que los estudiantes estaba contenta con el resultado dado, ya que todo salió como lo esperaba, fueron dos sesiones positivas, diferentes que permitieron motivar a los estudiantes al ejercicio que se tenía planeado, y como docente realizando un primer ejercicio de secuencias didácticas me sentí satisfecha con el resultado que se dio en las primeras sesiones de preparación.

Fase de desarrollo: sesión 3 a la 15: El desarrollo de esta fase, es quizás la más importante para el proceso que se quería lograr, pues en ella se realizaron diferentes actividades en las cuales los estudiantes ya después de estar motivados e interesados se organizaron en la realización de ejercicios prácticos, de observación, juego, lectura, trabajo en equipo, diálogo, reconocimiento de otros textos, películas, rejillas, comparación de textos, entrevistas y demás acciones que encaminaron a que esta fase se diera en 13 sesiones y 17 clases, las cuales fueron el eje para llegar al producto final, y lo que me lleva a reflexionar sobre todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que se requiere para la producción escrita y sobre la importancia del trabajo en equipo o interacción social como mecanismo que fomenta el aprendizaje (Vygotsky, 1995).

Con respecto a esta fase emergieron las siguientes categorías tomadas desde el análisis del diario de campo, *Toma de decisiones y Autocuestionamiento*, desde la primera categoría considero que fueron sesiones en las que en repetidas ocasiones tuve que tomar varias decisiones en torno al trabajo en equipo y la escucha activa en ciertas actividades, en ocasiones se presentaban dificultades entre los mismos estudiantes para desarrollar acciones grupales, y el ruido exterior intenso era también un interferente que se presentaba en el salón de clase, por ello opte por minimizar el problema de la contaminación auditiva desarrollando varias sesiones en el patio y el aula máxima, un salón que es más grande, que tiene menos interferencia del ruido por otros grados y es más agradable, lo que sirvió para que los estudiantes pudieran desplazarse y sentirse un poco más cómodos, el trabajo fuera del salón de clase, en otros espacios escolares hacen que los estudiantes se sientan más motivados por la actividad a desarrollar, lo que arroja resultados positivos ya que tienen otras perspectivas de su entorno y de lo que se puede hacer en él, logrando así que los estudiantes vieran el colegio y todo su entorno, también, como un salón de clase donde se producen grandes aprendizajes, esto contribuyó además a disminuir la dificultad del trabajo en grupo, pues opté por organizarlos de acuerdo a sus capacidades y necesidades, de tal forma que ubicaba a niños más tímidos con aquellos que tenían una capacidad de expresión más fluida, para que entre ellos se apoyaran como equipo, además de esto los motivé al reconocimiento de virtudes y liderazgo cuando les pedía que eligieran siempre a un líder, y a un secretario con el fin de dar a cada uno un rol importante dentro del grupo conformado en el cual tenían que trabajar de manera colaborativa para conseguir un objetivo en común, es decir, el conocido aprendizaje cooperativo propuesto por Davis y Roger Johnson (1999). En este sentido, se propusieron actividades en las cuales cada uno de los integrantes del

grupo debían realizar su contribución para leer, subrayar, comparar socializar los productos, entre otras actividades que daban respuesta al propósito planteado para las sesiones.

Desde esta misma categoría, pero desde otra mirada frente a las situaciones que se presentaron en el aula de clases, el desarrollo de la S.D y el impacto que se dio tanto en los estudiantes como en mí, como docente, me llevan a tomar la decisión más grande sobre mi quehacer, la que se deriva en cambiar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en todas las áreas, trabajando por proyectos, con objetivos claros, precisos y sobre todo, a partir de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Lo dicho anteriormente tiene que ver con lo que expone Perrenoud (2001) sobre el hecho de reflexionar en la acción y sobre la acción ya que, observando mis practicas anteriores en comparación con las dadas después de la implementación de la S.D pude notar grandes cambios significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, toda vez que redireccioné las prácticas tradicionalistas en las cuales fundamentaba mi quehacer antes de realizar la maestría, hacia la reflexión continua de las mismas, con objetivos claros y a partir de actividades guiadas a un mismo fin.

Desde la segunda categoría, *Autocuestionamiento* puedo decir que esta es quizás la que más emergente y se refleja en las múltiples preguntas que me hacía en relación con la práctica docente y el papel que desarrollaba dentro del aula de clases, pues en múltiples ocasiones me preguntaba si mis estudiantes entendían lo que les explicaba o si era pertinente como lo estaba dando a conocer, sabiendo que muchos de ellos entendían fácilmente pero a otros se les dificultaba realizar las actividades por más explicaciones que se le dieran, ...”*a la hora del diligenciamiento de las rejillas los niños empezaron a preguntar mucho, por lo que me sentí un poco frustrada ya que por más que les explicaba ellos aún no comprendían por lo que sentí que*

quizás no explique muy bien...” (Diario de campo, sesión 9) de ahí la toma de decisiones en torno a las virtudes y dificultad entre los estudiantes para que se apoyaran unos de otros.

De igual manera me predispuse al trabajo con textos expertos largos y con rejillas, lo que me generaba miedo por la reacción que pudieran tener los estudiantes frente a estos, pero a medida que se desarrolló la actividad me pude dar cuenta que no importa que tan largo o corto sea un texto lo importante es saber llegar y saber cómo motivar y explicar desde fundamentos teóricos, por lo que pude reflexionar sobre el papel que cumpla como docente, pues soy una guía, mediadora de saberes que también aprendió con los estudiantes en la aplicación y desarrollo de la S.D.

Mis dudas, temores e interrogantes con respecto al trabajo en clase, al desarrollo de actividades guiadas y orientadas con un propósito, poco a poco se fueron aclarando cuando se daban las cosas tal y como se habían planeado en las sesiones de la S.D lo que me lleva a reflexionar sobre la importancia de una buena planeación del trabajo.

Fase de evaluación: sesión 16 y 17: Mi mayor incertidumbre y miedo en la aplicación de la S.D era el resultado final la escritura de textos narrativos tipo crónica, un texto poco conocido por los estudiantes y no tan trabajado en el aula de clases, pero en el transcurso y el desarrollo de esta, esos temores se minimizaron en la medida que observaba los avances por parte de los estudiantes, al ir construyendo su texto, su crónica, su producción, la cual tuvo que pasar por muchos ejercicios lectura, escritura, correcciones y demás para, al final, presentarla a otros, lo que implicó que los estudiantes superaran el miedo escénico para enfrentar a un público, al cual, de una forma fluida y con buena capacidad de expresiva presentaron su escritura final, la producción de una crónica relacionada con las mascotas.

Lo anterior si bien, me permitió tomar conciencia sobre la importancia de ver el proceso de escritura desde otros ángulos, también me generó una gran satisfacción al ver esas producciones tan llenas de amor, verdad y recuerdo hacia sus mascotas, esto me llena de alegría y de motivación no solo para **Transformar** mis prácticas de aula, sino para replantear la forma de evaluar a mis estudiantes, pues dentro de estas últimas dos sesiones y a lo largo de toda la aplicación de la S.D realice cambios en la forma como evaluaba el proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada una de las actividades propuestas. Acciones como la autoevaluación y coevaluación, me llevaron a darme cuenta que ellos, como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, tienen criterio para reflexionar sobre él y para participar en su propia evaluación y la de sus compañeros; además de ser una actividad formativa pude observar que ellos ya no la ven como la evaluación que reposa sobre un examen escrito, sino que va más allá de los contenidos conceptuales, lo que los motiva aún más, al saber que tanto la valoración como lo aprendido también depende de ellos.

4.2.2 Análisis prácticas de enseñanza. Docente 2:

A continuación, se realiza el análisis de las tres fases del desarrollo de la S.D del grupo segundo A de la institución educativa Escuela de la Palabra de la ciudad de Pereira.

Fase de preparación: Tomando como referencia el diario de campo, realizo el análisis de mis practicas pedagógicas, encontrando que las categorías más visibles en esta fase fueron: descripciones, percepciones y autopercepciones.

En cuanto a la **descripción**, durante estas primeras sesiones, en el diario de campo se evidencia que narré de una forma detallada diferentes momentos o situaciones vividas, así mismo escribí de forma textual las preguntas y las respuestas generadas en las sesiones. Esto me permitió reflexionar sobre si era acertada o no la forma en dirigirme a los estudiantes al momento

de responder y aclarar sus interrogantes e inquietudes y si les daba importancia a sus cuestionamientos, así mismo la descripción me llevó a ubicarme de nuevo en la situación vivida y de esta manera poder realizar las reflexiones según la experiencia vivida.

De igual forma otra categoría que emerge, es la **Percepción** puesto que puedo reconocer los sentimientos, emociones y expectativas que surgían de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Lo anterior lo evidencio al notar ansiedad y alegría sobre la visita del invitado especial al salón de clase, la participación del cuentero Cavisa, generó grandes emociones en los estudiantes que eran visibles en sus rostros, alegría, asombro, entusiasmo, risas en cada una de las historias contadas por él, lo que permitió en los niños conectarse de forma positiva en el desarrollo de toda la sesión, la interacción que se generaba entre los estudiantes y el cuentero, mediante preguntas a sus historias, mediante diálogos entre los mismos, me permitía deducir que los niños se sentían cómodos, alegres con esta actividad. El proyectarles el documental de Pirry, en un principio pensé que el lenguaje con que él en ocasiones habla no iba a ser entendido por los niños, en especial cuando hace comentarios sobre políticos o situación del país, pero a medida que transcurría la proyección del video noté que los niños estaban concentrados, que se asustaron viendo los tiburones, pero lo más importante fue que al final, entendieron que estos animales no son malos, la participación de ellos en el conversatorio fue dinámica.

Otra de las categorías evidenciadas, es el **Autocuestionamiento** a través de la cual logré hacer consciencia de que el cambiar la metodología en el abordaje de las clases me generaba angustia, ya que cada docente tiene una forma o estilo de desarrollar su práctica docente, pero el poder hacerla de forma distinta me producían muchas preguntas sobre si lo que estaba haciendo era adecuado para los estudiantes, si se podía cumplir con cada objetivo propuesto, de igual forma el presentar la S.D también me ponía a pensar ya que se espera que las actividades que se planean

se puedan llevar a cabo bien, sin dificultades y sobre todo que los niños disfruten y aprendan al realizarlas.

Fase de desarrollo: sesión 3 a la 15: En esta fase se desarrollaron las sesiones comprendidas entre la 3 y la 15 de la S.D, con un tiempo aproximado de dos o tres clases para el desarrollo de la mayoría de las sesiones, es de anotar que no tener un tiempo estipulado para cada clase permitió dar continuidad al desarrollo de las actividades, sin interrumpirlas y teniendo en cuenta el nivel de atención, disponibilidad y participación de los estudiantes, lo que se constituyó en una ventaja. En el desarrollo de estas sesiones las categorías que más se evidencian, haciendo el análisis de mi diario de campo, son la toma de decisiones y autocuestionamiento.

Del diario de campo, emerge la categoría *toma de decisiones*, la cual hace referencia a aquellos cambios respecto a la metodología en la enseñanza del lenguaje escrito, es decir el diseño y ejecución de diferentes actividades en las cuales, bajo mi orientación y guía, la participación de los estudiantes fue lo principal. El tener presente los aportes de los niños en cada una de las actividades para la construcción y comprensión de los saberes abordados, me permitió no basarme en la repetición de los conceptos. Un ejemplo de lo anterior es el caso de partir de juegos como alcance una estrella, teléfono roto, juego de roles para ser investigadores secretos (sesiones 4, 5 ,6) los cuales generaron en los niños emociones agradables que les permitieron mejores niveles de atención y de interiorización de los conceptos, así mismo utilizar estrellas de colores, generó gran expectativa entre los estudiantes lo que se reflejó en las preguntas que me formulaban antes de iniciar la sesión: “¿Que se iba a hacer con ellas? ¿Para qué eran? ¿Cómo usarlas?” (Diario de campo, sesión 5). Así mismo el tener espacios de dialogo y poder realizar preguntas me permitió identificar si los estudiantes estaban interiorizando los conceptos trabajados.

Así, la categoría ***Toma de decisiones***, me permitió tener conciencia de ser flexible según las dinámicas de trabajo de los estudiantes, esta flexibilidad me ayudo a buscar estrategias adecuadas para el desarrollo de las actividades, ser recursiva en la solución de dificultades que se presentaron como la atención dispersa de los niños en algunas actividades, continuar con estrategias que ayudaran a mantener el entusiasmo de los niños por la escritura, y de mi forma de actuar en el salón, en el saber corregir, es decir, poder usar las palabras adecuadas para que los estudiantes pudieran comprender que debían mejorar.

La categoría ***Autocuestionamiento***, se relaciona con los prejuicios y dudas que tenía acerca de lo esperado en la realización de algunas actividades, ya que me cuestionaba si las actividades eran del agrado de los estudiantes y en especial si se desarrollarían de forma adecuada y como estaban planeadas; me cuestionaba si ellos comprendían cada concepto trabajado, si la forma de abordar las diferentes temáticas cumplían el objetivo de que los niños realmente comprendieran, eran preguntas constantes que me hacía durante el desarrollo de la S.D tal como es el caso: *Al preguntar ¿alguien recuerda lo que trabajamos la sesión pasada? Y escuchar las respuestas tan acertadas de lo que trabajamos, me permite inferir que ellos van interiorizando los temas trabajados, me sorprendió que me contaran de que trataba cada tipo de texto, la verdad pensé que me iban a tocar retomar de nuevo lo visto, pero escuchar que hablaban con propiedad sobre cada uno y sobre todo de lo que trataba cada texto, es porque hubo comprensión de la mayoría* (Diario de campo, sesión 7).

El trabajar con rejillas como metodología de clase, me generaba dudas sobre si los estudiantes podrían realizarlas, pensaba que eran difíciles para ellos en su diligenciamiento, pero el dar una explicación clara, el explicar qué se podía lograr con la rejilla, el guiarlos en el proceso de elaboración y en especial que todos tuvieran claridad sobre el para qué lo estábamos haciendo,

me permitió reflexionar sobre la importancia de mi acción como docente para el aprendizaje de los estudiantes siendo guía y sobre todo poder construir conocimiento de forma conjunta, ya que yo también aprendí de ellos.

Las misma dudas surgieron al preguntarme si los textos expertos los niños los comprendían con facilidad, si la película iba a generar en los estudiantes motivación sobre el tema el cual se iba a trabajar, si los emoticones podrían ser útiles para trabajar emociones, lo anterior se daba en el desarrollo de la S.D pero observando que cada vez las dudas se iban aminorando con las actividades guiadas por un propósito y el evidenciar que los estudiantes iban avanzando en el proceso escritor, me lleva a reflexionar la importancia de la planeación de trabajo en clase.

Fase de evaluación: sesión 16 y 17: En esta fase, la cual tiene su cúspide en la culminación de la secuencia didáctica, con la escritura final del texto, se evidencia un sentimiento de satisfacción por los alcances obtenidos en la producción y presentación de los textos, lo anterior por las **transformaciones** que pude realizar de mi práctica docente de forma consciente, ya que el texto final de los estudiantes es el resultado de un proceso, proceso que comprendí en el desarrollo de la S.D en donde la escritura requiere de escribir, leer, revisar, volver a escribir de forma individual y también con colaboración de otros, siempre con un propósito claro: la escritura de la crónica sobre sus mascotas.

Estas transformaciones me permitieron hacer uso de mis diferentes habilidades y capacidades como docente, así como ponerlas en práctica en el desarrollo de cada una de las actividades lo cual me permite tener espacios de reflexión tal como lo menciona Perrenoud (2007), con lo anterior sé es más consciente sobre los aciertos y desaciertos en la labor pedagógica durante toda la aplicación de la secuencia didáctica lo que me lleva a continuar en romper y eliminar con los

esquemas tradicionales que venía utilizando en el trabajo de aula con los estudiantes y sobre todo a propiciar estrategias innovadoras.

5. Conclusiones

En el presente tópico se dan a conocer las conclusiones del proyecto de investigación el cual responde al siguiente objetivo “Determinar la incidencia de una Secuencia Didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos, tipo crónica, con los estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de lenguaje de las docentes participantes”.

En primer lugar, se concluye que los resultados obtenidos en el análisis estadístico para los dos grupos objeto de estudio prueban que la intervención pedagógica a través de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo mejoró la producción de textos narrativos tipo crónica, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se valida la hipótesis de trabajo.

En este sentido se resalta la importancia de trabajar desde un enfoque comunicativo en la medida que el lenguaje está presente siempre en la vida cotidiana del docente y el estudiante, lo que conlleva a tener un mejor aprendizaje del uso adecuado que se le puede dar a este en su entorno, ya que como capacidad humana se da en situaciones reales y verdaderos (Hymes, 1972) lo que permitió potenciar la producción de textos narrativos tipo crónica desarrollados desde el contexto propio de los estudiantes tal como lo propone Jolibert (1991).

De igual forma se concluye que la escritura de crónicas fomenta la reconstrucción de hechos y acontecimientos vivenciados o conocidos por el estudiante, posibilitando evocar de manera detallada diferentes situaciones y experiencias, lo que favorece significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la medida que los estudiantes no solo logran narrar un hecho ocurrido en un tiempo y espacio real, sino que facilita la generación de una opinión o punto de vista de quien escribe y sobre lo que escribe.

En la comparación que se realizó en todas las dimensiones evaluadas (situación de comunicación, superestructura y lingüística textual) se evidencio que ambos grupos en el Pre-test presentaron limitaciones para la producción de textos narrativos tipo crónica, inicialmente los estudiantes se encontraban entre los niveles “bajo y medio” y ninguno se ubicaba en el nivel “alto”, mostrando debilidades en el abordaje de algunos elementos de las dimensiones anteriormente mencionadas, factores relacionados con la poca interiorización del contexto situacional en el que se produce un escrito, de las características y estructura de la crónica, de la importancia del uso de elementos que le brindan coherencia y cohesión al texto y de la posibilidad que brinda la tipología textual abordada para expresar emociones y sentimientos sobre el tema abordado.

Sin embargo, la situación se transformó en el Pos-test después de la aplicación de la S.D ya que la mayoría de estudiantes lograron avanzar de los nivel bajo y medio a un nivel alto, esto se dio al poner en escena actividades con un propósito claro, para cuyo cumplimiento se desarrollan tareas relacionadas entre sí (Camps, 2003) que permitieron, de manera concatenada y no aislada, guiar la producción escrita de los estudiantes, así como el logro de los objetivos propuestos. Lo anterior se refleja en los cambios positivos evidenciados en cada una de las dimensiones después de la aplicación de la S.D, lo que permitió abrir una amplia gama de posibilidades para que los estudiantes produzcan textos narrativos tipo crónica partiendo de situaciones reales de comunicación y de la planeación, escritura, revisión y reescritura de sus textos.

En este orden de ideas, en las investigaciones de Montes (2018) Echeverry y Rodríguez (2018) y Rueda (2017) concuerdan en sus conclusiones que la implementación de una S.D de

enfoque comunicativo mejora los desempeños de los estudiantes en la producción escrita de crónicas.

De otra parte, los hallazgos indican que la aplicación de una S.D de enfoque comunicativo posibilita la construcción del conocimiento a partir del trabajo colaborativo, toda vez que capta el interés de los estudiantes y los motiva a la participación activa, desde un acompañamiento continuo del docente en la que se da la construcción compartida del conocimiento.

Respecto a esta aplicación, se evidencian avances en la dimensión situación de comunicación, en las cuales los estudiantes logran reconocerse como escritores, asumiendo un rol de cronista al narrar hechos y sucesos reales vivenciados por ellos, razón por la cual los textos pasaron de una simple descripción a una expresión escritural narrativa de acontecimientos reales y cotidianos, así mismo consiguieron identificar que los textos se escriben para un destinatario real.

En cuanto a la dimensión superestructura se puede concluir que los estudiantes lograron comprender la importancia que reviste la silueta del texto en la escritura de esta tipología textual, dado que permitió a los estudiantes hacerse un esquema general de la estructura de la crónica identificando cada uno de sus elementos y aplicando la mayoría de estos en sus escritos; es así como desde el título se hace correspondencia con la temática trabajada, la introducción como aquel apartado que le da al lector indicios sobre el tema abordado en el texto y finalmente el desarrollo cronológico y la conclusión como indicadores propios de la crónica.

Referente a la última dimensión, lingüística textual, cabe anotar que esta es la que le da cuerpo al escrito otorgándole coherencia y cohesión al mismo teniendo en cuenta la situación de comunicación y la superestructura las cuales finalmente le dieron sentido al texto tipo crónica. Lo anterior se contrasta por lo evidenciado también en las investigaciones de Morales y Arenas (2017) y Gálvez Hurtado (2017) Rueda Toncel (2018).

Además de esto, se resalta la importancia de la S.D en la reflexión docente, ya que esta actúa como complemento en la autoevaluación de las prácticas pedagógicas puesto que logra transformar las concepciones y prácticas de enseñanza del docente en lo que en palabras de Perrenoud (2004) se trata de reflexionar la práctica en la acción y sobre la acción, enalteciendo la labor docente, haciendo reflexión de las acciones cotidianas desde el análisis del diario de ,campo lo que llevo a transformar su práctica pedagógica en el hacer y saber hacer, convirtiéndose en una acción recíproca entre la teoría y la práctica.

6. Recomendaciones

Desde las diferentes etapas desarrolladas en la investigación, en este apartado, se presentan las recomendaciones sugeridas en las que se espera contribuir a futuras investigaciones en el ámbito educativo.

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica demuestran que se debe continuar trabajando la escritura desde un enfoque comunicativo que brinden a los estudiantes la posibilidad de trabajar el proceso escritural desde actos intencionados, claros y específicos desde un propósito y contexto de comunicación, orientado a situaciones concretas y destinatarios reales.

A los docentes de todas las instituciones públicas y privadas se les sugiere trabajar propuestas innovadoras, creativas desde la aplicación de secuencias didácticas con actividades planificadas, organizadas y articuladas que motiven a los estudiantes, padres de familia y contexto cercano a participar de una forma activa en la construcción, desarrollo y ejecución de un propósito claro que conlleve a un aprendizaje relevante.

De igual forma se recomienda el trabajo desde la crónica como texto narrativo ya que este posibilita narrar hechos y experiencias vividos o conocidos por los estudiantes desde una reflexión personal. Además, ofrece una gama de posibilidades de ser abordado desde diferentes perspectivas ya que en él se genera una opinión, se tiene en cuenta las emociones y sentimientos del cronista, se indaga sobre lo que se quiere narrar.

Finalmente, se recomienda a los docentes investigar, sistematizar y reflexionar sobre su quehacer pedagógico lo que les permitirá transformar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y de esta manera abrir nuevas puertas al conocimiento y formación integral de sus estudiantes, dejando de lado las prácticas tradicionalistas de la enseñanza del lenguaje.

Referentes Bibliográficos

- Aguirre, P., & Quintero, Y. (2014).). *Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1° de ebp, de la institución educativa la inmaculada de la ciudad de Pereira*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Alvarez, T., & Ramirez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revistas UCM*, 32.
- Arenas, E. A., & Morales, M. (2017). *Relatos, Sueños y Arte de mi pueblo: Produciendo Crónicas con estudiantes de la I.E Nuestra Señora de la Presentación*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Arreola, A. (2001). *La crónica*. (1ra ed). Mexico: Edere.
- Avilés, S. (2011). *La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo. Caso: Secundaria General "José Martí"*. México: Colegio de estudios de posgrado de la ciudad de México.
- Bazurto, L. F., y Castro, D. A. (2016). *El fortalecimiento de la lectoescritura por medio de la crónica y la entrevista en una secuencia didáctica mediada por las TIC para estudiantes del grado noveno C de la institución educativa la Normal Superior de Pereira*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Briceño, J. A. (2014). *El modelo de Flower y Hayes: una estrategia para la enseñanza de la escritura académica*. Ibagué Tolima, Colombia.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Mexico: Derechos, literatura, vida.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: GRAÖ.
- Caro, M. A., Camargo, Z. y Uribe, G. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos*. Armenia: Universidad del Quindío
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany. (1999b). Los enfoques comunicativos: Elogio y critica . *Revista del departamento de linguística y literatura de la universidad de Antioquia en Medellin colombia*.
- Cassany, D., Luna, M., & Sannz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ.
- Castaño, A. (2014). *Prácticas de esxcritura en el aulla, orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: MEN.
- CERLALC. (2012). *Centro Regional para el fomento del Libro en América Latina y el Caribe*.
- Chaverra. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital. *Revista la sallista de investigación*.
- Cornejo, J., y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* UCSH.
- Cortés, J., y Bautista, A. (1998). *Maestros generadores de textos (hacia una didáctica del relato literario)*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación* . Madrid: EDICIONES MORATA.
- Díaz, Á. (1987). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Grao.
- Echeverry, M. A. y Rodríguez L. J. (2018) "*Nuestra tierra también es de ellos*": Una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos-descriptivos. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Estrada, J. y Martínez, A. (2016). *Vale la pena que yo hable de mi vida: incidencia de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo en la producción de registro de experiencias*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo veintiuno.
- Galindo, D., Villacob, E., & Arango, L. M. (2016). *Diseño e implemetación de una wiki para el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual*. Montería.
- Gallego, L., & García, Y. (2010). *Leer y escribir en la escuela iii: la comprension y produccion de textos narrativos en el grado tercero del Instituto Técnico Superior*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

- Gálvez Hurtado, V. A. (2017). *Coleccionando Crónicas familiares con estudiantes de grado 4 y 5 de la institución educativa la Bella, sede la Colonia*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Garzón, M. L. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/37241G245.pdf>
- González R., S. (1991). *Géneros periodísticos 1. Periodismo de opinión y discurso*. Mexico D.F: Trillas.
- Guzmán, R., Varela, S., y Arce, J. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para una didáctica del lenguaje en e tercer ciclo*. Bogotá.
- Hayes, & Flower. (1980). *The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. Cognitive processes in writining*. New Jersey: Lawrence EarlbaumAsociantes.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. D. (2010). *Medodología de la investigación*. México: Quinta Edición. México: McGRAW - HILL INTERAMERICANA DE MÉXICO.
- Hymes, D. (1972). *Acerca de la competencia comunicativa*. Filadelfia.
- ICFES. (2017). *Informe Nacional,. Resultados nacionales 2009, 2012-2016 SABER 3°, 5° Y 9°. Colombia 2017*. Bogotá: MEN.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidos.
- Jolibert, y Sraiki. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Santiago de Chile: Manantial.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos*. Santiago de chile: Dolmen Estudio. Octava edición.
- Latorre, A. (1996). *El Diario como Instrumento de Reflexión del Profesor*. Guadalajara: Ferloprint.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de cultura economica.
- Luria. (1977). *Introducción evolucionista a la Psicología*. Barcelona: Fontanella.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan de lectura y escritura, Colombia aprende*. Bogotá.

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estandares Básicos de competencias en Lenguaje. Lo que el estudiante debe saber hacer con lo que aprende*. Bogotá: Revolución Educativa-Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *ISCE Índice sintético de calidad educativa*. Pereira. Consulta en <http://superate20.edu.co/isce/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2018/09/34_Plan_Lectura_Educacion_Colombia.pdf
- Mercer, N. (1995). *La construcción guiada del conocimiento El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paídos.
- Molina, & Natera. (2012). *Incidencia de una secuencia didáctica de trabajo colaborativo con apoyo de tic para el desarrollo de la argumentación en estudiantes del programa ciencias del deporte y la recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.Pereira.
- Montes, G. A. (2018). *La vida es un video clip. Una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo guion, con estudiantes de educación técnica*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.Pereira.
- Muth. (1991). *El texto narrativo, estategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.
- Natera, M. (2012). *Escritura a través del currículo en Colombia: situacion actual y desafios*. Magis: revista intynacional de investigación en Educación.
- Niño, V. M. (2014). *La aventura del escribir. Del pensamiento a la palabra*. Bogotá: Ecoe.
- Ocampo, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en laas categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4 y 5 E.B.P.* Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.Pereira.
- Ortiz, E. (s.f.). *Las crónica lo que es y lo que no es*. [Recurso virtual]. Recuperado de http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20VIII/lo_que_es_y_no_es.pdf
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Secretaria de Educación del Distrito.

- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perronoud, F. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebocor World, Gráficas Monte Álbán.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barclona: GRAÓ.
- Quintero, E., y Salazar, T. (2016). *De héroes y villanos: Una propuesta didáctica mediada por TIC para la producción de textos narrativos*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Ríos, R. (2013). Escuela Nueva y saberes pedagógicos en Colombia: Apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. *Revista Histórica y Sociedad* (24) 88.
- Rojas, L. y Linares, E. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. Tesis de Grado, Maestría en Educación. Bogotá: Universidad Javeriana. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35298/Fortalecimiento%20del%20pensamiento.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Rueda, M. (2017). *Crónicas y recuerdos, desde las charcas y la montaña blanca de Manaure, una Secuencia Didáctica para la producción de crónicas*. Tesis de Grado: Maestría en Educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.
- Salcedo R., A. (2011). La crónica, el rostro humano de la noticia. *Manual de géneros periodísticos*. Bogotá: Ecoe-Universidad de la Sabana.
- Salcedo R., A. (2012). *Relatoría del taller de reportería e investigación en el periodismo cultural*. [Relat. Ricardo Garza Lau] Tijuana: FNPI. Recuperado de <https://fundaciongabo.org/es/relatoria-del-taller-de-reporteria-e-investigacion-en-el-periodismo-cultural>
- Salcedo R., A. (s.f.). *Apuntes sobre el manejo de las escenas*. Taller, Fundación Nuevo Periodismo Iberoamericano. Recuperado de http://bicentenario.fnpi.org/materiales/apuntes_sobre_el_manejo_de_la_escenas.pdf
- Ocampo J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4° y 5° E.B.P.* Pereira.
- Soto, J. (2014). *Incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de contexto y situación de comunicación para la producción de textos autobiográficos en estudiantes de grado 4o y 5o EBP*. Recuperado el 6 de 11 de 2016, de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/4083>: <http://hdl.handle.net/11059/4083>

- Teberosky, & Tolchinsky. (1995). *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Tusón, A. (1994) Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. ISSN 1133-9829, N° 1. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=183987>
- Van Dijk. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vivaldi, M. (1987). *Géneros periodísticos, reportaje, crónica, artículo*. Paraninfo.
- Vygotsky, L.(1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2005). Obras escogidas Tomo II - *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Vygotsky, L. (2006). “*La prehistoria del lenguaje escrito*”. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.
- Watson. (1924). *Behaviorism*. Nueva York: Norton.
- Yanes, R. (2006). La crónica, un género del periodismo literario equidiatante entre la información y la interpretación. *Espéculo: Revista de estudios literarios*.
- Zapata, N. (2013). *Elaboración de crónicas, anécdotas y noticias para potenciar la competencia comunicativa escritora en estudiantes de 4o grado de secundaria bellavista sullana*. Piura, Perú.
- Zebadúa, M. de L. y García, E. (2011) *Cómo enseñara a hablar y a escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, Colección 2012.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

En éste consentimiento informado yo, _____ identificado/a con C.C No _____ de _____, en calidad de acudiente, declaro por escrito mi libre voluntad de permitir la participación del estudiante

_____, en la investigación “Las mascotas en la familia” una secuencia didáctica de enfoque comunicativo para la producción de textos narrativos tipo crónica, con los estudiantes de los grados segundo y cuarto de las instituciones educativas Escuela de la Palabra y El Dorado de la ciudad de Pereira adelantada por la Línea de Profundización en Didáctica del Lenguaje de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Determinar la incidencia de una secuencia didáctica desde un enfoque comunicativo en la producción de textos narrativos, tipo crónica, en los estudiantes de grado segundo y cuarto de las instituciones educativas El Dorado y la Escuela de la Palabra de la ciudad de Pereira y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje a partir de su implementación.

Justificación de la Investigación: Tras las múltiples problemáticas que se viene presentando a lo largo de los años con relación a la enseñanza del lenguaje, donde aún las practicas tradicionalistas se enfocan en enseñar aspectos gramaticales y ortográficos y donde los estudiantes presentan aun vacíos, surge la necesidad de diseñar una propuesta didáctica que enfoca la enseñanza del lenguaje escrito hacia una realidad y un propósito comunicativo, para tal fin se pretende transformar estas problemáticas a partir de la implementación de una secuencia didáctica de enfoque comunicativo que guiara el proceso de escritura de los estudiantes.

Procedimientos: La investigación se implementará en tres momentos: 1) Valoración de la producción de textos narrativos tipo crónica en los estudiantes. 2) Implementación de una propuesta de intervención (secuencia didáctica), estructurada en tres fases preparación, producción y evaluación 3) Valoración de la producción de textos narrativos tipo crónica en los estudiantes después de aplicada la propuesta.

Beneficios: Investigar sobre la implementación de la secuencia didáctica permitirá la transformación de nuestras prácticas educativas y al mismo tiempo mejorará la producción de textos narrativos tipo crónica en los estudiantes, además se pretende que sea un insumo de consulta que facilite los procesos de formación de otros docentes.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigación.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Universidad Tecnológica de Pereira Telefax: 3137236 o al correo maestriaeduc@utp.edu.co

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de _____ a los _____ días, del mes _____ del año _____

Nombre del acudiente
Cédula:

Firma del acudiente

Nombre del testigo
Cédula:

Firma del testigo

Anexo 2: *Secuencia Didáctica: Las mascotas en la familia*

Secuencia Didáctica para la producción de crónicas
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DE CRÓNICAS

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA

- **Nombre de la asignatura:** Lenguaje
- **Nombres de las docentes:** Ana María Vélez Cardona, Alejandra Bonilla Vásquez.
- **Grupo o grupos:** 2A y 4C
- **Fechas de la secuencia didáctica:** Marzo – octubre 2018
-

| FASE DE PREPARACIÓN | |
|----------------------------|--|
| TAREA INTEGRADORA: | “Historias de Mascotas” |
| CONSIGNA: | <p>“Escribe una historia que tu conozcas, o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia, para ser leída por tus compañeros de clase”.</p> <p>Esta tarea surge porque se considera que las mascotas son motivo de alegría y curiosidad para los niños, además de ser un tema vivencial, ya que los estudiantes lo pueden experimentar y vivir en sus hogares, y si no tiene mascotas en su casa lo han experimentado con algún vecino, familiar o amigo.</p> <p>Las mascotas en los seres humanos siempre generan un vínculo afectivo como el amor, el cariño, la responsabilidad entre otros por lo que se convierte en un miembro más de la familia.</p> <p>Con este tema se pretende que los estudiantes se motiven a la producción escrita, en el que a través de esta, narren experiencias vividas o conocidas por ellos, para que estas sean leídas por otros destinatarios.</p> |

Objetivo General:

-Producir crónicas sobre mascotas, teniendo en cuenta la situación de comunicación, la superestructura y la lingüística textual.

Objetivos Específicos:

- Leer y analizar crónicas de expertos para identificar la tipología textual.
- Identificar la situación de comunicación para la producción de crónicas teniendo en cuenta el autor, destinatario, propósito y contenido.
- Identificar la superestructura de la crónica y realizar su producción textual, teniendo en cuenta el título, introducción, desarrollo cronológico y conclusión.
- Identificar los elementos de la lingüística textual (opciones de enunciación, adjetivos o adverbios afectivos, conectores y signos de puntuación) para producir textos tipo crónica.
- Planear, textualizar, revisar y re-escribir crónicas sobre mascotas.
- Diseñar y ejecutar conjuntamente instrumentos de recolección de información de los acontecimientos reales que se comunicarán en la crónica.
- Socializar las producciones escritas de las crónicas.

Contenidos conceptuales.

- **Situación de comunicación:** Cronista, destinatario, propósito, contenido.
- **Superestructura:** título, introducción, desarrollo cronológico y conclusión comentario.
- **Lingüística textual:** opciones de enunciación, adjetivos o adverbios afectivos y recursos de cohesión.
- Texto narrativo: Función social, características y elementos.
- Crónica: características y elementos.
- Las mascotas.
- Entrevista.

Contenidos procedimentales

- Narración de historias por parte de un cuentero.
- Lectura de diferentes textos narrativos.
- Lectura de crónicas expertas.
- Observación y análisis de videos.
- Grabación de videos.
- Comparación de textos de acuerdo con su tipología.

- Establecimiento de la situación de comunicación en la producción de textos narrativos tipo crónica.
- Producción y socialización de crónicas o versiones finales de la misma.
- Diligenciamiento de rejillas de evaluación y autoevaluación.
- Trabajo de campo. (entrevistas)
- Producción de un texto narrativo tipo crónica teniendo en cuenta las estrategias planteadas por Jolibert para la producción textual.

1. Primera escritura.
2. Confrontación con el grupo.
3. Confrontación de lo escrito.
4. Reescritura del texto.
5. Producción final del texto narrativo.
6. Presentación del texto a los destinatarios.

Contenidos actitudinales

- Interés en el trabajo de clase.
- Responsabilidad y compromiso en el desarrollo de la SD.
- Toma de conciencia frente a la importancia social en la escritura de crónica.
- Trabajo en equipo.
- Participación en clase.
- Valoración las opiniones de los demás.
- Disposición positiva para el trabajo en clase.
- Actitudes de liderazgo en actividades grupales.
- Responsabilidad con el uso de los equipos tecnológicos.
- Manejo adecuado de los materiales disponibles en clase.
- Goce y disfrute de la literatura.
- Reflexión sobre el valor social de la escritura.

Selección y análisis de los dispositivos didácticos

- **Aprendizaje cooperativo. David W. Johnson - Roger T. Johnson (1999)**

Se basa en el planteamiento de actividades en las que el estudiante tiene que trabajar en equipo e interactuar para conseguir un objetivo común, puesto que les permite a los estudiantes convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollar sus

competencias y habilidades, reforzar sus relaciones interpersonales y adquirir un aprendizaje significativo.

En este aprendizaje es importante la participación de los estudiantes, guiada por el docente por lo que se trabaja por equipos, estableciendo metas y objetivos comunes para las actividades, ya que esto permite la construcción del conocimiento, la comunicación y el respeto entre los estudiantes, así como la adquisición de responsabilidades individuales y colectivas de modo que puedan desarrollar sus propias ideas en cumplimiento de metas individuales y colectivas de aprendizaje.

- **Aprendizaje experiencial (Jhon Dewey) Aprender haciendo en el contexto**

Para Jhon Dewey (1890) la experiencia es el intercambio de un ser vivo con su medio físico y social, no solamente un asunto de conocimiento. Para este autor los seres humanos aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas, intereses, entornos y actividades.

Por lo anterior se trabajan diferentes actividades teniendo en cuenta el contexto desde situaciones reales y experiencias vividas, desde sus intereses y partiendo de actividades cotidianas que darán lugar a nuevos aprendizajes con otras personas, como es el Trabajo de campo (entrevista) a través de la interacción con las personas que cuentan las historias.

- **Construcción guiada del conocimiento (Mercer, 1995)**

La Construcción guiada del conocimiento, para Mercer se desprende desde el aprendizaje que se da entre profesores y alumnos y los intercambios comunicativos que se generan entre ambos, por lo que el papel del lenguaje es fundamental como medio para transformar la experiencia en el conocimiento y comprensión del mundo.

A lo largo de la implementación de la secuencia didáctica se trabaja la construcción guiada del conocimiento teniendo en cuenta que el docente es quien guíe al estudiante en el desarrollo de las actividades, a través de la intervención, para que el estudiante construya su propio aprendizaje por medio de explicaciones, instrucciones, recapitulaciones, ayudas ajustadas, indagación de saberes previos y preguntas generadoras, entre otras.

- **Tutoría entre iguales (Duran & Vidal, 2004)**

Para Duran y Vidal la tutoría entre iguales se basa en el aprendizaje a través de parejas de estudiantes, entre las cuales se establece una relación donde cada uno asume un rol distinto, tutor y tutorado. Es un método de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas de estudiantes, con un objetivo común conocido y compartido; lo que permite

construir una situación o contexto de enseñanza aprendizaje entre dos, en el que están presentes comportamientos de ayuda, apoyo y guía.

De esta manera en la secuencia didáctica los estudiantes trabajan conjuntamente para conseguir un objetivo en común en el cual se permite la interacción y el intercambio de roles, en distintas actividades grupales lo que les permite constituirse como un mediador activo para el aprendizaje entre pares.

Selección de textos expertos

- **Crónica:** La niña más odiosa del mundo (Alberto Salcedo Ramos).
- **Crónica:** ¿Qué me pica? (Antonio Ravenna).
- **Video:** “La criatura más sanguinaria de los 7 mares” (Pirry).
- **Película** “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo” (dirigida por David Frankel).

FASE DE EJECUCIÓN

SESIÓN No 1:

“UN INVITADO ESPECIAL”

Objetivos:

- Motivar a los estudiantes para el desarrollo de la secuencia didáctica y de esta manera alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.
- Generar un contexto real de comunicación, donde el lenguaje oral y escrito juegan un papel importante en la narración de historias para las actividades propuestas.
- Presentar la SD y establecer acuerdos y compromisos para la ejecución de la misma.

Inicio:

Con anterioridad se realiza la invitación de un cuentero para que este comparta, con los estudiantes, diferentes historias que permitan generar espacios de imaginación, fantasía, entusiasmo y motivación.

El salón de clase se adecua con velas, libros y almohadones alrededor, para recibir al invitado especial, el cuentero, personaje quien a través del lenguaje oral narra diferentes historias que permite cautivar y motivar a los estudiantes en un lenguaje expresivo y artístico.

Desarrollo:

Se da el espacio suficiente para que el cuentero desarrolle toda su intervención oral y se genere la retroalimentación y participación con el público (estudiantes), dando un momento de interacción personal a través de preguntas previamente formuladas con los estudiantes, tales como:

¿Las historias que cuenta son reales o imaginarias?

¿Cuánto tiempo lleva contando historias?

¿Por qué le gusta contar historias?

¿Cuándo estaba en el colegio también contaba historias?

Una vez se haya terminado la actividad con el cuentero, la docente formula las siguientes preguntas al grupo en general:

¿Cuál historia les gusto más? ¿Por qué?

¿Por qué es importante conocer esas historias?

¿Qué va a pasar con esas historias cuando él se muera o decida no contar más historias?

¿Quién las va a contar?

¿Cómo podríamos conocerlas?

A partir de las respuestas y aportes de los estudiantes, se reflexiona sobre la importancia de escribir esas historias; así mismo se les pregunta.

¿Cuál sería la forma para que esas historias no se queden solo en la oralidad, sino que otras personas también la puedan conocer?

¿Les gustaría escribir alguna historia?

Luego la docente da el espacio para que los estudiantes opinen y se les encamina a partir del diálogo sobre la importancia y la necesidad de la escritura.

Posteriormente, se les cuenta a los estudiantes que durante algún tiempo se implementará un proyecto de escritura a través de una serie de actividades en las cuales ellos tendrán la oportunidad de leer, escuchar, hablar, escribir, interactuar y compartir historias. Lo anterior se realiza con un propósito determinado, así mismo se les cuenta la forma cómo se desarrollará, los objetivos que se pretenden trabajar y los resultados que se esperan al finalizar todas las actividades propuestas.

La docente les dice que, para el adecuado desarrollo de las actividades y la buena convivencia, es importante establecer un compromiso real que genere en el aula un ambiente de respeto y participación constante, para ello se realiza un contrato didáctico que se construye entre todos. Para ello se les formula preguntas tales como: ¿Qué vamos a hacer? ¿Cómo lo vamos a hacer? ¿A qué nos comprometemos? ¿Por qué es importante establecer normas y compromisos? ¿Cuál va hacer la actitud frente a las actividades realizadas? ¿A qué se van a comprometer? Las que son respondidas, discutidas y retroalimentadas en plenario general.

Así mismo la docente, les enseña una cajita decorada que recibe el nombre “la caja de pandora”. Se les explica a los estudiantes que dicha caja es muy importante porque en su interior guarda los compromisos adquiridos en las actividades planteadas, que cada uno de ellos escribe en las hojas de colores entregadas, y estos son socializados antes de ser depositados en dicha caja.

A partir de los acuerdos propuestos por los estudiantes, la docente realiza un cartel visible y llamativo donde se expone cada uno de los compromisos convenidos por el grupo, lo que permite recordar con facilidad los acuerdos a los que se llegaron, esto se hace con huella y firma de cada uno de los estudiantes para que tenga mayor compromiso y validez.

Cierre:

Se pregunta a los estudiantes ¿Qué se hizo el día de hoy? ¿Cómo lo aprendieron?

¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué fue lo que más les llamó la atención? ¿Por qué es importante cumplir y respetar las normas? ¿Lo que se aprendió hoy es importante para escribir historias?

Los estudiantes deben socializar en casa la experiencia que tuvieron con el cuentero, y pedirle el favor a un familiar que les cuente una pequeña historia de un tema libre, la cual tendrán que grabar con el celular (no mayor a 4 minutos) para socializarla en la próxima sesión.

SESIÓN No 2

“VIDEOANDO”

Objetivos:

- Identificar cómo las historias se pueden contar de diferentes maneras. (Videos)
- Socializar el video casero de algunos estudiantes.
- Establecer comparaciones entre un video experto y un video casero.

Inicio:

Se recapitula la sesión pasada, con el fin de recordar los compromisos que se establecieron y poder retomar la consigna dejada, para ello se eligen 4 o 5 videos caseros de los realizados por los estudiantes, los cuales se socializan ante el grupo y se conversa sobre ellos, a partir de las experiencias que tuvieron al efectuar este ejercicio y de la formulación de las siguientes preguntas:

¿Quién les contó la historia?

¿La historia es real o inventada?

¿Cómo se sintieron al realizar el video?

¿Qué dificultades tuvieron para realizar el video?

¿Qué observaron de la persona que contó la historia, estaba nerviosa, estaba tranquila?

¿Fue fácil para ellos hablar frente a una cámara?

Desarrollo:

Continuando con el ejercicio se proyecta la crónica audiovisual de Pirry “La criatura más sanguinaria de los 7 mares” (Anexo 1).

Después de ver el video se realiza un conversatorio, en el que se socializa lo visto a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué tuvo que hacer Pirry para hacer esa historia?

¿Cuánto tiempo creen que se demoró para hacer esa historia?

¿Cuál es el tema tratado?

¿Por qué creen que Pirry decidió hacer eso?

¿Para qué sirve contar historias?

¿Cómo contarían esa historia a un amigo?

¿Qué otro título le daría a la historia?

¿Qué les sorprendió?

¿Qué preguntas tienen que no tuvieron respuesta en el video?

¿Si tuviera la posibilidad de tomar el papel de Pirry sobre que otro tema contarían?

Luego de socializar el videoclip de Pirry y de escuchar las explicaciones y complementos realizados por la docente, se elige entre todos uno de los audiovisuales realizados por los estudiantes y hace una comparación entre ambos.

Se proyecta nuevamente el video realizado por el estudiante y el de Pirry, luego la docente divide el tablero en dos y se realizan preguntas en común para hacer la comparación entre ambos videos. Así mismo se divide el salón en varios grupos, y a cada uno se le entrega un cuadro para hacer la comparación de ambos videos, de tal forma que los integrantes del grupo se retroalimenten.

Cada grupo socializa las respuestas y a medida que los estudiantes participan la docente escribe en el tablero los aportes del formato diligenciado.

¿Tiene título la historia?

¿En qué lugar se desarrolla?

¿Quién cuenta la historia?

¿Tiempo de duración del video?

¿La historia es interesante para las personas que lo ven?

¿Cómo es la calidad de la imagen y el sonido?

| CATEGORÍA | VIDEO 1 (casero) | VIDEO 2 (Pirry) |
|--------------------|------------------|-----------------|
| Título | | |
| Lugar | | |
| Quien la cuenta | | |
| Tiempo de duración | | |
| Interés al publico | | |
| Calidad del sonido | | |

| | | |
|----------|--|--|
| e imagen | | |
|----------|--|--|

La docente realiza la retroalimentación respectiva, complementa y recapitula el tema trabajado.

Cierre:

Finalmente se realiza una reflexión de los aprendizajes de la sesión preguntando a los estudiantes

¿Qué aprendieron?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Cómo se sintieron?

Se organiza el grupo en subgrupos, a cada grupo se le asigna un tipo de texto, (narrativo, cuento; informativo, noticia; y un texto instructivo, receta) se les pide que para la próxima clase lleven los textos al salón previamente leídos, para poder realizar las actividades que se tiene planeadas en la próxima sesión.

SESIÓN No 3:

“ENTRE TEXTOS MÁS ME ACERCO”

Objetivo:

- Reconocer diferentes tipos de texto y sus características

Inicio:

Para dar inicio a esta sesión se retroalimenta el tema trabajado en la sesión pasada, recordando los compromisos adquiridos y retomando la consigna dada para la actividad en casa, para ello cada estudiante está en su grupo con el tipo de texto que le correspondió, cada grupo elige un líder o vocero para que cuente al resto del grupo sobre el tema tratado en el texto que se llevó a la clase.

Desarrollo:

De acuerdo con las intervenciones anteriores, los estudiantes en los grupos de trabajo responden las siguientes preguntas:

¿Qué les llamó la atención del texto?

¿Cuál es el título?

¿Para qué creen que ha sido escrito?

¿Para quienes creen que fue escrito el texto?

¿Sobre quién habla la lectura?

¿Sobre qué tema trata el texto?

¿Qué fue lo que más les gusto de lo que leyeron?

¿Quién la escribió?

Después de resolver y socializar las respuestas a las preguntas en los grupos, se le entrega a cada estudiante una rejilla que permite comparar los diferentes textos que llevaron al aula.

| Categorías | Narrativo Cuento | Instructivo Receta | Informativo Noticia | Expositivo Animales |
|---|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Título | | | | |
| ¿Quién escribió el texto? | | | | |
| ¿Qué cuenta el texto? | | | | |
| ¿Para quién cree que está escrito el texto? | | | | |
| ¿Cómo empieza el texto? | | | | |
| ¿Cómo termina el texto? | | | | |

Después de dar el espacio para que cada grupo complete el cuadro, solo en la casilla del texto que le correspondió, la docente retroalimenta este ejercicio diligenciando el mismo cuadro en un papelógrafo, a partir de los aportes dados por cada grupo.

Posteriormente, la docente realiza la respectiva explicación sobre las diferencias entre cada tipología textual teniendo en cuenta su función social y comunicativa, algunas de sus características, con énfasis en el texto narrativo.

Cierre:

Para terminar esta sesión se realiza una retroalimentación de los conceptos vistos y se evalúan los saberes mediante las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron?

¿Cómo se sintieron?

¿Para qué les sirve la rejilla?

¿Por qué es importante escribir?

¿Qué creen que se necesita para escribir una historia?

SESIÓN No 4:

“NARRATIVA CREATIVA”

Objetivo:

- Reconocer el texto narrativo desde sus características y elementos.

Inicio:

Se inicia la sesión con una recapitulación de los compromisos adquiridos, luego la docente les explica que en la actividad pasada se habló sobre diferentes tipos de texto, por lo que se hace un breve recuento sobre el tema manifestándoles que en esta sesión se hablará del texto narrativo.

Desarrollo:

La docente interviene al grupo con las siguientes preguntas de indagación de los conceptos previos, sobre el texto narrativo.

¿Alguien ha leído o escuchado un cuento?

¿Cómo son los cuentos?

¿Quién sabe que es una fábula de que trata?

¿Alguien ha oído hablar sobre un mito?

¿Qué creen qué es un mito?

¿Saben qué es una crónica?

¿Qué contarán las crónicas?

¿Alguien sabe qué es una leyenda, que nos contará?

¿Serán todos estos textos iguales o diferentes?

De acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes la docente explica las características y elementos de cada uno de los textos, a partir de un friso (Anexo 2), el cual tiene la información de estos tipos de texto de una manera clara y concisa.

Con el fin de afianzar los conocimientos previos y adquiridos se hace el juego del concétre. Primero, la docente explica la dinámica del juego (Anexo 3).

Cuando el participante gira una de las fichas, la docente debe leer en voz alta, y según la información que esta tiene se recuerda a qué tipo de texto corresponde, si el estudiante no recuerda a qué tipo de texto corresponde la información, se puede tomar como referencia el friso el cual contiene las características de cada tipo de texto, de esta manera se refuerzan los conceptos explicados por la docente

Cierre:

Para culminar esta actividad se realiza las siguientes preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus propios aprendizajes (el saber), la forma como lo adquirieron (el hacer) y el sentido (ser).

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

SESIÓN No 5:

“VEO VEO, ¿QUÉ VES?”

Objetivo:

- Narrar de forma oral sucesos y acontecimientos vistos por el estudiante
- Desarrollar la capacidad de observación para la descripción de acontecimientos reales.
- Asumir postura y expresar la opinión sobre los sucesos observados.

Inicio:

Para dar inicio a esta sesión se recuerdan los compromisos de las actividades anteriores, retroalimentando las tipologías textuales según los saberes adquiridos; así mismo, se repasan las características y elementos del texto narrativo haciendo énfasis en la crónica.

Se explica que la actividad del día gira en torno a la narración oral de hechos observados.

Para esta actividad los estudiantes tienen que imaginarse que son agentes secretos y están encargados de observar y vigilar sobre lo que hacen algunos de sus compañeros de otro grado en la clase de educación física. Para ello deben salir del aula y observar con detenimiento lo que sucede. Los estudiantes se distribuyen por el patio, ubicándose en distintas posiciones para observar con atención todo lo que ocurre.

Desarrollo:

Luego de realizar la observación, los estudiantes se dirigen nuevamente al salón de clase, y entre todos se eligen tres participantes, a los cuales se les solicita que esperen un momento fuera del aula. Con los estudiantes que quedan en el salón se llega al consenso de prestar mucha atención a lo que los tres participantes van a contar; por turnos se le solicita a un participante que entre y cuente de forma detallada todo lo que observó en la clase de educación física del otro grupo. Esta misma dinámica se realiza con los otros dos participantes que se encuentran fuera del salón de clase.

Cuando los tres estudiantes hayan terminado de contar lo que observaron la docente interviene con las siguientes preguntas:

¿Lo que contaron los compañeros fue hechos reales o inventados?

¿Son claras las ideas que sus compañeros expusieron?

¿Cuál de los compañeros contó de forma más detallada lo ocurrido?

¿Qué diferencias y similitudes hay entre los distintos hechos narrados?

¿Todos los alumnos contaron lo que sucedió de la misma manera? ¿Incluyeron todos los mismos detalles?

¿Por qué habrá diferencias, si todos observaron lo mismo?

Después de esta socialización e interacción con los estudiantes, la docente pide al grupo realizar una construcción de los hechos en conjunto, de tal manera que relaten de manera cronológica lo ocurrido, así mismo escribe los aportes de los estudiantes con el fin de hacer una secuencialidad de la clase vista.

Cuando ya se tenga el orden de los acontecimientos, con el fin de que los estudiantes asuman una postura y expresen sus opiniones se hacen las siguientes preguntas.

¿Por qué creen que es importante hacer educación física? ¿Qué opinan de la forma como el docente orienta la clase de educación física? ¿Creen que las actividades realizadas eran acordes para los estudiantes? Se escuchan las respuestas de los estudiantes y estas se escriben en un papel bond.

Este ejercicio permite a la docente explicar que la crónica consiste en narrar unos hechos reales en un orden cronológico, teniendo en cuenta el lugar donde se desarrollan los acontecimientos, cuáles son sus principales características y la importancia de la opinión del autor en este tipo de texto.

Explicación: La crónica es un género que informa e interpreta hechos, es una narración detallada de acontecimientos reales que permite reconstruir el escenario en donde sucedieron los hechos con ciertos elementos valorativos, que siempre deben ser secundarios respecto al relato del hecho que la origina. La producción de crónicas se concibe como un género periodístico que informa y narra (Salcedo, 2012).

Cierre:

Para culminar esta actividad se hacen las siguientes preguntas con el fin de que los estudiantes retroalimenten sus propios aprendizajes.

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

Y se deja como consigna para la próxima sesión, escribe todo lo que hace durante el día, desde el momento en que se despierta hasta que llega la hora de dormir.

SESIÓN No 6:

“SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN”

Objetivos:

- Comprender la situación de comunicación desde el texto “La niña más odiosa del mundo” y sus elementos.
- Identificar la situación de comunicación en el texto, teniendo en cuenta el enunciador, destinatario, propósito y contenido.

Inicio:

Se da inicio a la sesión recordando a los estudiantes lo trabajado en la clase anterior, de igual manera se hace la lectura de algunos de los escritos llevados al aula sobre la consigna dejada, lo que le permite a la docente reforzar el concepto de crónica y hacer énfasis en la misma como aquella narración que se da en un orden cronológico, esto con el fin de llevar al aula la lectura de la siguiente crónica.

Desarrollo:

A cada estudiante se le entrega una copia de la crónica experta “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos (Anexo 4), y con este texto se hace una lectura guiada en voz alta, elaborando preguntas del texto desde tres momentos: antes, durante y después de la misma.

Antes:

Para iniciar la lectura se les lee a los estudiantes el título y el autor del texto y se pregunta:

¿Saben quién es Alberto Salcedo Ramos?

¿En que trabajará?

¿Cuántos años tendrá?

¿Qué profesión tendrá?

Desde lo anterior se les dice a los estudiantes que se hizo un pequeño resumen de la biografía del Sr Alberto Salcedo Ramos (Anexo 5), para que ellos tengan conocimiento de quien fue este importante periodista y lo reconozcan como autor y cronista colombiano.

Después de esto, se realiza la lectura en voz alta de la biografía dando respuesta a las preguntas anteriores. Así mismo se les mostrará una imagen del autor para que los estudiantes se vayan familiarizando con él.

Se retoma el título “La niña más odiosa del mundo” formulando las siguientes preguntas de anticipación a la lectura:

¿De qué crees que se tratará la lectura?

¿Por qué crees que la niña es odiosa?

¿Cómo crees que se llamará la niña?

¿Para ustedes qué significa la palabra odiosa?

¿Cómo se imaginan esa niña? ¿Será grande, pequeña?

¿Por qué creen que se volvió odiosa?

¿Sera que todas las niñas son odiosas? ¿O los niños también pueden ser odiosos?

¿Alguna vez has sido odioso con alguien?

¿Jugarías con una persona odiosa?

¿Qué harías para que una persona odiosa cambie?

¿Quiénes crees que son los personajes de la historia?

¿Cómo se imaginan el lugar donde se desarrolla la historia?

¿Por qué crees que el autor escribió esa historia?

¿Para quién crees que fue escrita la historia?

Durante:

Luego de esta interacción se realiza la lectura del texto, haciendo pausas para efectuar preguntas literales e inferenciales:

¿Cómo se llama la niña?

¿Qué hacía Socorrito para arruinar las alegrías del niño?

¿Cuál es el penoso secreto que conocía Socorrito?

- ¿Por qué creen que a los 12 años el niño todavía se orinaba?
- ¿Por qué el niño le quería pegar un chicle en la cabeza a uno de sus compañeros?
- ¿Quién le contó al abuelo lo que había hecho el niño?
- ¿Por qué crees que Socorrito Pino estaba en todos los lugares donde se mantenía el niño?
- ¿De qué forma respondía el niño a las travesuras de Socorrito?
- ¿De qué situación no se arrepentía el niño?
- ¿Qué decía la gente de Socorrito?
- ¿Cómo se llamaba el hermano de Socorrito?
- ¿Por qué crees que el hermano de Socorrito tenía atemorizado a medio el pueblo?
- ¿Cuándo fue la última vez que el niño vio a Socorrito?
- ¿Para qué Ciudad se fue a vivir la familia de Socorrito?
- ¿Por qué el niño se olvidó tan fácilmente de Socorrito?
- ¿Cuánto tiempo pasó para que los niños se volvieran a encontrar?
- ¿En qué lugar se volvieron a encontrar?
- ¿Cómo lucía Socorrito después de 20 años?
- ¿Por qué Socorrito nunca olvido al niño?

Mientras la interacción se da, la docente relaciona las respuestas dadas por los alumnos y se relacionan si esta coincide o no con la información dada en el texto.

Después:

Se ejecutarán las siguientes preguntas al terminar la lectura del texto

- ¿Sobre quién se trató el texto?
- ¿En la historia todas las personas que conocían a la niña pensaban que era odiosa?
- ¿Quién pensaba que la niña era odiosa?
- ¿Por qué pensaba él que la niña era odiosa?
- ¿Al final de la historia qué pensaba el narrador, de Socorrito Pino?

¿Dónde ocurrió la historia del texto?

¿La historia la cuenta la persona a la que le pasó o alguien que fue testigo?

¿Qué relación había entre la niña y el que pensaba que era odiosa?

¿Crees que la niña era odiosa? ¿Por qué?

¿En el texto hay algún dato que nos permita pensar que esta historia fue real o imaginaria:
¿un nombre, un lugar? ¿Cuál?

¿Con qué propósito creen que el autor escribió este texto?

¿Hay una relación entre el título y el texto?

¿El texto tiene un lenguaje que todos entendieron?

¿Consideran que el texto anterior es una crónica? ¿Por qué?

¿Qué características crees que debe tener un cronista?

Después de socializar las respuestas a las preguntas formuladas se explica cada elemento de la situación de comunicación, en donde el autor es esa persona que escribe el texto, el destinatario la persona a quien va dirigida el texto, el propósito como aquella finalidad que tiene el autor con el texto y el contenido como aquel tema del que se trata la historia, después de ellos haber interiorizado estos conceptos. Es de anotar que a medida que se trabajan los conceptos y a manera de ejemplo, la docente retoma las preguntas que indagan sobre los elementos de la situación de comunicación en la crónica leída.

Se entrega a cada estudiante una hoja para que dibujen como creen que era Socorrito Pino, según las características físicas que se describen de ella en el texto, se les pide que realicen una pequeña producción escrita sobre el texto, teniendo en cuenta una secuencialidad de los hechos.

Finalmente se socializa esta actividad donde los estudiantes tienen la oportunidad de compartir ante sus compañeros lo que escribieron y pegan por todo el salón los dibujos realizados por ellos mismos para exponerlos.

Cierre:

Se realiza la evaluación de la sesión preguntando a los estudiantes:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

¿Por qué es importante lo que aprendieron para la construcción de nuestras historias?

¿Por qué es importante conocer sobre los autores de los textos?

¿Qué fue lo que más les gusto de la actividad?

Estas preguntas se hacen con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre los conocimientos previos y los adquiridos en esta sesión y se deja como consigna para la próxima sesión, escribe cual es la actividad física que más le gusta realizar o cual es el personaje animado que más le gusta ver en la televisión.

SESIÓN No 7

“INDICADORES DE LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN”

Objetivo:

- Identificar la situación de comunicación en los videos y textos de apoyo, teniendo en cuenta el enunciador, destinatario, propósito y contenido.

Inicio:

Para dar inicio a esta sesión la docente con la participación de los estudiantes recuerda las normas y compromisos establecidos al inicio de la secuencia, realizando una breve valoración sobre su cumplimiento, luego recapitula las actividades realizadas en la jornada anterior y posteriormente, entre los mismos estudiantes, se elige unos cuantos que quieran compartir y socializar ante los demás compañeros la consigna dejada en la sesión anterior, esto con el fin de identificar los elementos de la situación de comunicación.

De esta manera después de que los estudiantes socializan la consigna realiza las siguientes preguntas:

¿Por qué escribió el texto?

¿Para quién escribió el texto?

¿Quién es el autor?

¿Cuál es el tema qué se narra en el texto?

Desarrollo:

Se organiza el grupo en círculo para jugar teléfono roto, con el fin de repasar e interiorizar los conceptos vistos de la clase pasada, la dinámica del juego consiste en que la docente le dirá al primer estudiante que se encuentra a su lado derecho, con voz suave a modo de secreto, el primer concepto.

Autor: es la persona que escribe el texto

El niño que recibe el mensaje lo pasa a su otro compañero en modo secreto sin que los demás escuchen, y el mensaje va pasando por cada uno de los estudiantes hasta llegar al último, y este dice en voz alta el mensaje que le llegó.

Cuando el ultimo niño dice el mensaje la docente corrobora el mensaje final con el inicial; de esta misma manera se toma cada uno de los elementos de la situación de comunicación para repasarlos. Esta actividad permite reforzar, desde el juego, los elementos de esta dimensión con las siguientes preguntas:

¿Quién creó el mensaje? La docente.

¿Quiénes son los destinatarios? Los estudiantes.

¿Cuál era el contenido? Los conceptos sobre situación de comunicación.

¿Cuál era el propósito? Exponer los conceptos.

Una vez se repasen los desde el juego la docente recuerda e incentiva a los estudiantes a participar con sus aportes sobre las actividades del video observado, los audiovisuales realizados en el celular, el relato de la clase de educación física y la crónica leída (la niña más odiosa del mundo) luego divide el grupo en subgrupos y entrega a cada estudiante el siguiente cuadro impreso en una hoja, este mismo cuadro está en el tablero.

| | <u>¿Quién es el autor?</u> | <u>Destinatario</u> | <u>Propósito</u> | <u>Contenido</u> |
|--|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <u>Video</u> “La criatura más sanguinaria de los 7 mares” | | | | |
| Video casero | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| Relato: la clase de educación física | | | | |
| Crónica: La niña más odiosa del mundo | | | | |

Se realiza una construcción colectiva del cuadro, teniendo en cuenta los textos y videos anteriormente trabajados, para ir identificando en cada uno de ellos los elementos de la situación de comunicación.

Adicional a lo anterior y para analizar cada uno de los elementos de la situación de comunicación en la crónica “La niña más odiosa del mundo” los estudiantes responden las siguientes preguntas:

Autor:

¿Quién es el autor?

¿Considera que en la crónica La niña más odiosa del mundo, el autor plantea su opinión respecto a los hechos narrados?

¿Qué posición toma el autor?

¿Cuál es la opinión que expresa el autor?

Destinatario:

¿Para quienes creen que se escribió la crónica?

¿El lenguaje utilizado por el cronista es comprensible para los destinatarios?

Propósito:

¿Para qué crees que se escribió la crónica?

¿Cuál es el propósito de la crónica leída?

¿Consideras que la niña más odiosa del mundo cumple con el propósito de una crónica?

¿Por qué?

Contenido:

¿De qué se trata la crónica?

¿Cuál es el tema de la crónica?

¿Consideras que el autor desarrolla la misma temática a lo largo de la crónica?

Finalmente, la docente recapitula el contenido trabajado, resaltando sus principales aspectos.

Cierre:

Para dar cierre a la sesión la docente plantea algunas preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre sus propios aprendizajes (el saber), la forma como lo adquirieron (el hacer) y el sentido (ser). ¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

SESIÓN No. 8**CINE EN EL AULA “MARLEY Y YO”****Objetivo:**

- Identificar el título y el desarrollo cronológico como elementos que compone la superestructura del texto narrativo tipo crónica, tomando como referencia la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo”.

Inicio:

Se inicia la sesión recordando las normas y acuerdos, para dar paso a un conversatorio que permite recapitular los temas tratados en las sesiones anteriores. Posterior a esto, se retoma la producción que realizaron los estudiantes en la sesión #5, basados en la consigna “escribe todo lo que hace durante el día, desde el momento en que se despierta hasta que llega la hora de dormir”.

Se solicita a algunos estudiantes que quieran leer de forma voluntaria las acciones que ellos realizan durante el día, y entre todos se establecen las actividades diarias que hay en común en los textos que ellos produjeron. Esto con el fin de hacer la explicación de lo que es el desarrollo cronológico como aquel cuerpo del texto que permite identificar los acontecimientos sucedidos a lo largo de la historia, desarrollando en un orden cronológico

el qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué de los hechos que conforman la historia narrada.

Para enfatizar más el concepto se realiza la siguiente rejilla, donde los estudiantes con la ayuda del docente responden algunas preguntas, con base al texto que ellos mismos produjeron, en la consiga dejada.

| ¿Sobre qué cuenta? | ¿Quién lo escribió? | ¿Dónde se desarrollan los hechos? | ¿Cuándo sucedieron los hechos? | ¿Cómo sucedieron los hechos? | ¿Por qué escribió el texto? (intención) |
|--------------------|---------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--|
| | | | | | |

A continuación, se ambienta el salón para la proyección de la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo” (Anexo 6). Para esto se lleva crispetas y gaseosa, para acompañar el disfrute y goce de la película.

Desarrollo:

Después de la proyección de la película se propicia un espacio de diálogo entre los mismos estudiantes con respecto al contenido de la misma, por lo que el salón se divide en grupos de trabajo con el fin de responder las siguientes preguntas:

¿Qué les gustó de la película?

¿Quiénes eran los personajes?

¿Sobre quién se desarrolla la historia?

¿Qué emociones produjo la película?

¿Cuál fue la parte más divertida de la película?

¿El protagonista por qué decidió escribir sobre su mascota?

¿Dónde se desarrolla la historia?

¿Qué tuvo en cuenta el protagonista para escribir sobre su mascota?

¿Cómo se llama la película?

¿El título de la película tiene relación con el contenido de la historia? ¿Por qué?

¿Qué otro título se le podría poner a la película?

A medida que se da la conversación entre la docente y estudiantes, se escriben las respuestas dadas en el tablero; después se explica que todos los textos y las películas presentan un título que es el nombre que se le da a la historia que se quiere contar, el cual debe ser llamativo y se relaciona con los hechos que se quieren contar.

Para dar continuidad a la actividad, se lleva al salón diferentes imágenes que representan la secuencialidad de la película, a cada estudiante le corresponde una imagen; la idea es que con esas imágenes se arme la secuencia correcta de los hechos ocurridos en la película, por lo que la docente inicia pegando en el tablero la primera imagen de como inicia (título) y así sucesivamente los estudiantes observan la imagen que les correspondió, recuerdan la película y la ordenan según los hechos. Esta actividad permite también recordar que fue lo que paso antes y después de un hecho.

Cuando ya se tenga lista toda la secuencia de la película desde las imágenes, se explica que lo que se acabó de hacer se llama secuencia cronológica, la cual permite identificar los hechos o acontecimientos sucedidos a lo largo de la historia; y que, si esto no se da así, no se entiende bien el mensaje o la historia que se pretende contar.

De igual manera, en los mismos grupos de trabajo anterior, se retroalimenta el desarrollo cronológico a partir de las siguientes preguntas relacionadas con los hechos de la película:

¿En la película se evidencia una construcción cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia narrada?

¿Cómo llego Marley a casa?

¿A qué le tenía miedo Marley?

¿Por qué llevan a Marley a una escuela de obediencia?

¿Cuál era la ocupación de los dueños de Marley?

¿Sobre qué tema escribe Jhon en el periódico donde trabaja?

¿Por dónde iban Marley y sus dueños cuando él se sale por la ventana del carro?

¿Cuál fue el obsequio que le da Jhon a su esposa y Marley se lo come?

¿A qué país fueron de vacaciones los dueños de Marley?

¿Qué travesuras hizo Marley cuando sus dueños no estaban y estaba al cuidado de la niñera?

¿Cuál es el nombre del primer hijo de Jhon y Jenny?

¿Por qué se lleva Jhon a Marley para la casa de su amigo?

El tercer bebe de Jhon y Jenny es:

- A. Una niña
- B. Un niño
- C. Gemelos

¿Cuál es el lugar que acostumbran visitar Jhon y Marley para relajarse?

- A. un parque de diversiones
- B. La perrera
- C. La playa

¿Qué le tenía preparado Jenny a Jhon después que él llega de la playa?

- A. Una cena romántica
- B. Una fiesta sorpresa de cumpleaños
- C. La pijama para ir a dormir

¿En qué lugar encuentran a Marley cuando se pierde en plena tormenta?

- A. En la cochera
- B. En la sala de la casa
- C. Al lado de un árbol

¿Por qué dejan a Marley en el hospital veterinario?

- A. Para bañarlo
- B. Porque estaba enfermo
- C. Para aplicarle las vacunas

¿Qué le muestra Jhon a su amigo cuando se lo encuentra en la calle?

- A. Una fotografía familiar
- B. Un reloj nuevo

C. Los zapatos

¿Cuál fue el objeto que le da la niña a Marley antes de que sea llevado de nuevo al veterinario?

- A. Un hueso
- B. Un peluche
- C. Una carta

¿Cuáles fueron las últimas palabras que le dijo Jhon a su perro?

¿Qué objeto le deja Jenny a Marley en su tumba?

¿Qué fue lo que más te gusto de la película?

¿Cuál fue la parte de la película que te pareció más graciosa?

Haciendo énfasis en los hechos de la película se les dice a los estudiantes que, si ellos les gustaría escribir sobre una mascota, así como lo hizo el personaje de la historia, y sobre que podrían contar.

Para ello, la docente lleva al aula imágenes de las mascotas más comunes que tienen las familias en casa (hámster, gato, perro, gallina, pollo, canarios, conejos, entre otros) estas imágenes se ponen en el piso en la mitad del salón, se le pide a los estudiantes que observen las imágenes y elijan una de ellas; la docente pide realizar un círculo en el suelo donde los estudiantes se sientan para realizar un conversatorio basado en las siguientes preguntas.

¿Qué animales observaron en las imágenes?

¿Cuáles de esas pueden ser mascotas? y ¿por qué?

¿Qué idea tiene ustedes de lo que es una mascota

¿Quiénes tiene mascota? ¿Qué se siente tener una mascota?

¿Qué características tiene una mascota?

¿En dónde viven las mascotas?

¿Qué cuidados hay que tener con ellas?

¿Por qué son importantes las mascotas para la vida en familia?

Dada la dinámica del conversatorio se les pregunta a los estudiantes si ellos tienen mascota en sus casas, esto con el fin de incentivarlos a escribir (Crónica) así como lo hace el protagonista de la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo” y el estudiante que no tenga mascota en su casa deberá elegir una cerca de su contexto ya sea de algún familiar, amigo o vecino para poder escribir sobre ella.

Cierre:

Para dar cierre a esta sesión se evalúa la actividad a partir de las siguientes preguntas con el fin de que los estudiantes retroalimenten su propio aprendizaje.

¿Cómo se sintieron?

¿Cómo fue la participación?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

¿Qué fue lo que más le gusto?

Con el fin de generar más interés con relación a los animales se realiza en origami la cara de un perro relacionado con el protagonista de la película vista y se deja como consigna elegir la mascota sobre la cual van a escribir y realizar una pequeña descripción de esta, de forma escrita y si es posible llevar una fotografía al salón.

SESIÓN No. 9

“EMOCIONES Y PLANEACIÓN”

Actividad 1

Objetivo:

- Identificar diferentes expresiones afectivas que aparecen en el texto “La niña más odiosa del mundo” y en la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo”. (Lingüística Textual)
- Reconocer emociones mediante ilustraciones graficas (emoticones)

Inicio: Se retroalimentan las sesiones pasadas recordando compromisos y saberes ya adquiridos, así mismo se trabaja las diferentes emociones en las personas y en algunas

mascotas, para ello se realiza un conversatorio con los estudiantes a partir de afirmaciones en las cuales ellos identifican sus emociones.

Me siento feliz cuando.....

Siento miedo cuando.....

Me enojo cuando.....

Me siento triste cuando.....

Desarrollo: Para identificar y ampliar el tema se pegan en el tablero diferentes emoticones que expresan emociones, en una bolsa están las palabras que corresponden al significado de cada emoticón, cada estudiante elije una de las palabras de la bolsa y la pega en el emoticón donde crea que corresponde (Anexo 7).

A medida que se va desarrollando la actividad se pregunta ¿por qué creen que la palabra corresponde al emoticón seleccionado y qué características tiene este para identificar esa emoción?

Así mismo la docente interviene preguntando: ¿ustedes creen que solo las personas manifiestan sus sentimientos y emociones?, según las respuestas dadas se guía la conversación haciendo énfasis en las mascotas como seres que también manifiestan sus emociones, para ello se retoma algunos hechos de la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo” y las acciones que este perro realizaba para manifestar sus emociones.

¿Cómo era perro?

¿A qué le tenía miedo? Y ¿cómo reaccionaba?

¿Qué le gustaba a Marley?

¿Qué hacía cuando se sentía contento?

Después de esta actividad por grupos de trabajo se les entrega fragmentos del texto “La niña más odiosa del mundo” de Alberto Salcedo Ramos, y se les explica que un color rojo debe identificar las emociones que allí aparecen o inferir sobre el sentimiento que habla el texto.

Fragmentos:

No hubo en mi infancia una niña más antipática que Socorrito Pino. Confieso que en muchas oraciones le pedí a Dios que la dejara calva, que no le salieran de nuevo los dientes de arriba, o que, en el mejor de los casos, se la llevaran –con dientes y cabello, no importa– al

punto más remoto de la Tierra, donde jamás volviera yo a saber de su vida (RABIA).

En otra ocasión, Socorrito Pino pasó por el parque en el preciso momento en que yo le pegaba un chicle en la cabeza y le gritaba groserías a un compañero que había desperdiciado un gol fácil. Enseguida, hizo un gesto acusador con el dedo índice, y aunque no entendí lo que me dijo, deduje que se lo iba a contar a mi abuelo. Dicho y hecho: mi abuelo me asestó una muenda realmente memorable. En medio del llanto, (TRISTEZA) le eché a Socorrito la culpa de lo que me había pasado, pensando ingenuamente que le remordería la conciencia (RABIA)

Socorrito Pino tenía un cabello negro y abundante. “Un cabello lindo”, decía la gente. Bueno, eso sería cuando estaba seco, porque cuando estaba mojado, recién peinado, llevaba una horrible raya torcida en la mitad. En todo caso, la atracción que yo sentía por ese pelo no parecía estética sino vandálica: allí me cobraba todos los desmanes de su dueña. La muchacha vestía con descuido, siempre descalza y siempre con los dobladillos del vestido zafados. Aparte, daba la impresión de estar siempre sucia. Yo sentía muchísima rabia cuando mis tías decían que era bonita. Socorrito nunca se quejó ante su hermano Fernando, bhun gigantón de quince años que tenía atemorizado a medio pueblo de Arenal. Confieso que esa posibilidad me producía pánico.

Sí, claro, ella es Socorrito Pino –dije, un poco aturdido. En cambio, la mujer lució fresca, deliciosamente fresca, cuando mi abuelo le preguntó si se acordaba de mí. Su respuesta todavía me sobrecoge el corazón: ¿Cómo me voy a olvidar de él, señor Albertico, si fue mi primer novio? (AMOR. ATRACCIÓN)

Cierre: para dar cierre al tema se le da a cada estudiante una sopa de letras donde buscan diferentes palabras relacionadas con las emociones que se manifiestan tanto en el texto como en la película.

(Miedo, felicidad, rabia, pánico, tristeza, amor, alegría, asombro).

Igualmente se realizan las preguntas de autoevaluación de la sesión.

¿Qué hicieron hoy?

¿Qué aprendieron de las actividades realizadas?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

Actividad 2

Objetivos:

- Identificar la introducción y conclusión como elementos que componen la superestructura del texto narrativo tipo crónica, a partir del texto “La niña más odiosa del mundo” Alberto Salcedo Ramos
- Planear la situación de comunicación y la superestructura de las crónicas escritas por los estudiantes.

Inicio:

Se da inicio a la sesión con el recuento de los compromisos adquiridos en las actividades anteriores y la retroalimentación de los temas vistos a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué se ha visto?

¿Cómo lo han aprendido?

¿Cómo se inició este proceso?

¿Qué textos se han trabajado?

¿Qué actividades se han realizado?

¿Cuál es nuestro objetivo final?

Se socializa la consigna dejada, se leen las descripciones hechas por los estudiantes sobre la mascota y se da paso a decirles que esta mascota a la cual le hicieron la descripción será la protagonista de la crónica que ellos producirán y la cual se ira trabajando en la medida que se avance en el proceso.

Se continúa recordando la película trabajada en la sesión anterior, para ello se pregunta a los estudiantes ¿cómo iniciaba la película? Y ¿cómo terminó? La docente da el espacio para que los estudiantes den sus aportes de acuerdo con las preguntas planteadas. Esto permite dar inicio al abordaje de los otros elementos de la superestructura.

Desarrollo:

Para trabajar los otros dos elementos de la superestructura como son el inicio y la conclusión del texto, se retoma la lectura de “La niña más odiosa del mundo” para ello cada estudiante tiene en físico el texto, se realiza una lectura completa de esta crónica, luego se hace una relectura haciendo énfasis en el primer párrafo del texto, posteriormente los estudiantes señalan con un color rojo los renglones que conforman el primer párrafo y se hacen preguntas sobre este.

¿De quién están hablando?

¿Por qué creen que el niño la quería lejos?

¿Quién está pidiendo alejarse de Socorrito Pino?

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, se explica que siempre un texto presenta un inicio donde el autor introduce y contextualiza el tema del cual va a narrar, y que para el caso de la crónica se llama introducción.

Después de explicar que es la introducción, se les pide a los estudiantes que realicen nuevamente la lectura desde el siguiente fragmento que se encuentra en la parte inferior del texto.

... ” Cuando llegué, estaba mi abuelo conversando con una mujer que, de lejos, lucía estupenda... ”

Luego de realizar la lectura se les indica a los estudiantes que con otro color diferente al rojo señalen las últimas líneas del texto y respondan:

¿Quién era la mujer de la cual el abuelo preguntaba?

¿Cómo lucía esta mujer?

¿Cuál fue la respuesta de la mujer?

De igual manera, se explica que todo texto, así como presenta un inicio también presenta un final o cierre que permite darle fin a la historia, se cierra el texto, y donde en ocasiones el autor asume una posición personal.

Un ejemplo a retomar sería en la película “Marley y yo. La vida y el amor con el peor perro del mundo”. en la cual el protagonista al final dice las siguientes palabras:

... “Un perro no desea autos lujosos, ni casas grandes, ni ropa de diseñador, con una Vara se sentirá feliz. A un perro no le importa si eres rico o pobre, astuto o torpe, listo o tonto dale tu corazón y él te dará el suyo.

“¿De cuanta gente puedes decir eso?, ¿Cuánta gente puede hacerte sentir único, puro y especial? ¿Cuánta gente puede hacerte sentir extraordinario?”

Para reforzar esta temática se les indica a los estudiantes que en parejas traten de cambiar el inicio y el final del texto para después socializarlo entre todos valorando su creatividad y si

realmente se contemplan los elementos o aspectos que deben contener cada uno de estos apartados.

Así como se usó la imaginación y creatividad para cambiar la introducción y conclusión de la historia se les motiva a que realicen la primera versión de su crónica, por lo que es muy importante pensar lo que van a escribir sobre la mascota que eligieron.

Para complementar la actividad se les propone la siguiente rejilla como base para la planeación de la escritura, por lo que cada estudiante la tiene en físico y se empieza a construir entre todos.

| Criterio | Planeación de la situación de comunicación |
|---|---|
| Contenido Describe el animal que elegiste para tu historia | |
| Enunciador ¿Quién es la persona que escribe el texto? | |
| Destinatario ¿A quiénes les contarán la historia creada? ¿Qué lenguaje utilizarás para contarla? | |
| Propósito: | |

| | |
|---|--|
| ¿Para qué les vas a escribir la historia? | |
|---|--|

Cuando los estudiantes terminen de completar la rejilla la docente explica el propósito y la importancia de la misma:

Explicación: para realizar una buena escritura de un texto es necesario tener claro y definido el tema sobre el cual se va a escribir, que en este caso son las mascotas; también pensar quienes serían las personas a las cuales se les va a escribir (destinatario); que es lo que se quiere contar; con qué propósito se escribe; y por último el autor del texto, como aquella persona que usa la creatividad, imaginación y un buen lenguaje para crear la historia.

Posterior a esto, se les da el espacio a los estudiantes de realizar la planeación de la escritura teniendo en cuenta la superestructura, a partir del siguiente cuadro.

| Criterio | Planeación de la escritura |
|---|----------------------------|
| Posible título | |
| Inicio: Como van a empezar a escribir en el inicio de la crónica | |
| ¿Quién es el protagonista de los hechos y que emociones tiene? Como son física y emocionalmente los personajes | |
| ¿Qué? Tema de la historia | |

| | |
|--|--|
| ¿Dónde? se van a desarrollar los hechos | |
| ¿Cómo? Se desarrollan los hechos | |
| ¿Cuándo? se desarrollan los hechos | |
| Cierre: que van a escribir al finalizar la historia | |
| Comentario: | |

El cuadro anterior permite y guía a los estudiantes a tener una idea sobre lo que desean escribir y de esta manera hacer una primera versión o bosquejo de su crónica, por ello es fundamental el acompañamiento del docente ya que este actúa como un guía, orientando el proceso de escritura, por lo anterior se da el espacio para que los estudiantes se acerquen a una primera fase de escritura.

Luego de dar el espacio pertinente para la realización de la actividad se organiza el salón en mesa redonda, donde cada estudiante socializa lo escrito sobre su primera planeación, encontrando en los escritos muchas ideas interesantes sobre lo que quieren dar a conocer los estudiantes de sus mascotas.

Cierre:

Para finalizar la sesión se les pregunta a los estudiantes

¿Qué se hizo el día de hoy?, ¿Cómo se sintieron durante la actividad? ¿Qué fue lo que más le llamo la atención? ¿Qué aprendieron hoy? ¿Para qué les sirve lo aprendido?

SESIÓN No. 10

“ELEMENTOS DE LA SUPERESTRUCTURA”

Objetivos:

- ¿Identificar los elementos de la superestructura en el texto “Qué me pica” de Antonio Ravenna? (título, introducción, desarrollo cronológico y conclusión)

Inicio:

Para dar inicio a esta sesión la docente con la participación de los estudiantes recuerda las normas y compromisos establecidos al inicio de la secuencia, haciendo una breve valoración sobre su cumplimiento a lo largo de todas las sesiones trabajadas, luego recuerda las temáticas vistas.

Para dar inicio a la actividad se lleva al aula de clase la crónica experta “Que me pica” de Antonio Ravenna (Anexo 8). Cada estudiante tiene su copia impresa, con la cual se realiza una lectura dirigida.

Durante la lectura se hacen preguntas, con el fin de identificar algunas situaciones que acontecen en la historia:

- A. ¿Quién era Billy y como apareció en la casa?
- B. ¿Cómo era Pepo?
- C. ¿Cómo llegaron los perros a la casa?
- D. ¿Qué les aparecía a los perritos cuando se les acariciaba la barriga?
- E. ¿Qué hacían los niños con los perros cuando sus padres no estaban en casa?

Desarrollo:

Luego de realizar las preguntas de comprensión se identifican los elementos de la superestructura lo cual se hace a través de los siguientes interrogantes:

Título e introducción

¿El texto tiene título?

los estudiantes deben de señalarlo con un color rojo

¿El título tiene relación con el texto? ¿Por qué?

¿Cuáles son los momentos que conforman la historia narrada?

¿Cómo inicia el texto?

¿El texto se presenta un apartado inicial que contextualiza o introduce el tema?

Los apartados se señalan con color amarillo

¿Qué elementos se tienen en cuenta en este apartado?

¿Cumple con lo que debe tener la introducción de una crónica?

- **Desarrollo cronológico**

¿El texto evidencia una construcción cronológica de los diferentes momentos que conforman la historia narrada?

Con la guía del docente, los estudiantes señalan con el color verde el ¿qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? Y ¿Por qué? de los hechos que conforman la historia narrada.

Estos hechos cronológicos se enumeran en el tablero y cada estudiante lo escribe en su cuaderno para observar su secuencialidad, y de esta manera se vayan familiarizando con ellos; con este mismo propósito se recuerda los hechos que ellos escribieron en la consigna pasada donde tenían que contar todas las acciones que realizan desde que se levantan hasta que se acuestan.

- **Cierre:**

¿En el texto se evidencia un apartado de cierre en el que se describe la situación final de los hechos narrados? Los estudiantes colorean con naranja el cierre.

¿El autor (Cronista) hace algún comentario o toma una posición personal?
Se identifica entre todos y se subraya con color morado.

Este ejercicio da paso a que todo el texto quede combinado con muchos colores y donde cada color representa alguna característica de la superestructura.

Después de haber identificado la superestructura nuevamente se hace una retroalimentación de la cada uno de los elementos y su importancia.

Cierre:

Para culminar esta actividad se realizan las siguientes preguntas con el fin que los estudiantes retroalimenten su propio aprendizaje

¿Qué hicieron hoy?

¿Qué aprendieron de las actividades realizadas?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

¿Cómo se sintieron escribiendo sus crónicas?

Tuvieron en cuenta todo lo planteado para escribir sus propios textos.

SESION No. 11

“PREGUNTANDO ANDO”

Objetivo:

- Generar en los estudiantes la necesidad de crear preguntas con un fin específico, buscar y obtener información (entrevista).
- Realizar una observación del contexto donde vive la mascota.

Inicio:

Para iniciar la clase se recuerda lo trabajado en las sesiones anteriores, retomando compromisos y saberes adquiridos, luego se motiva a los estudiantes diciéndoles que ellos deben que cumplir con una misión, la cual consiste en ser unos grandes periodistas, para ello tienen que realizar una entrevista al dueño de la mascota de la cual van a escribir, y sin son ellos los dueños la entrevista la deberán responder ellos mismos.

Desarrollo:

Sin embargo, antes de realizar el ejercicio se les plantean algunas preguntas, para que los estudiantes conozcan un poco acerca de esta actividad periodística que permite recolectar información. Para ellos se plantean los siguientes interrogantes:

¿Qué creen que es una entrevista?

¿Para qué sirve una entrevista?

¿Cómo creen que se hace una entrevista?

¿Cuáles crees que son las características de una entrevista?

Dadas las respuestas de los estudiantes se explica que es la entrevista y cuál es su función (Anexo 9). Luego se hace una simulación de lo que consiste hacer una entrevista, donde se les sugiere varios temas que puedan generar interés en ellos y de esta manera seleccionar el que más les haya llamado la atención y sobre el tema elegido se realizan, las preguntas para la posible entrevista.

Entre los posibles temas están: las vacaciones, el cantante favorito, las mascotas o la familia y las posibles preguntas son:

Familia:

1. ¿Cuál es el nombre completo de tus padres?
2. ¿Cuántos hermanos tienen?
3. ¿Qué cosas hacen en familia?
4. ¿Cuál familiar quiere más y por qué?

Mascotas:

5. ¿Tiene mascota?
6. ¿Cuál es el nombre de la mascota?
7. ¿Hace cuánto tiempo usted tiene a la mascota?
8. ¿Ha tenido otro tipo de mascotas? ¿cuáles?

Vacaciones:

9. ¿Cuáles son las actividades que más hace en vacaciones?
10. ¿En tiempo de vacaciones, viaja? ¿a dónde? ¿a quién visita?
11. ¿Cuál es el tiempo de vacaciones que más le gusta? ¿junio o diciembre? Por qué

Cantante favorito

12. ¿Cuál es su cantante favorito?
13. ¿Por qué prefiere ese y no otro?
14. ¿Qué canción es la que le gusta más y por qué?

Entre todos se formulan las posibles preguntas (alrededor de 6 y 8) generando espacios de diálogo, consenso, acuerdos y aportes para su elaboración. Las preguntas que van surgiendo se escriben en el tablero y cuando se decide cuáles son las pertinentes para la entrevista, los

estudiantes las escriben un cuaderno u hoja y luego pasan a cumplir su misión. Esta actividad se realiza en parejas donde un niño le hace las preguntas a su compañero y viceversa, de esta manera ambos estudiantes recolectan información.

Como los estudiantes ya tienen claridad sobre que es una entrevista, se retoma la actividad anterior, para esto se les recuerda que el tema del cual se va escribir es sobre las mascotas y de ellas se realizara una crónica por lo que se necesita recolectar información acerca de estas, en este caso sería mediante la entrevista. Desde lo anterior se formulan las posibles para la entrevista que van a realizar.

1. ¿Nombre de la mascota?
2. ¿Tipo de mascota? (gato, perro, gallina, pez, conejo)
3. ¿Edad de la mascota?
4. ¿Qué cuidados tiene con la mascota?
5. ¿Qué cosas divertidas hace la mascota?
6. ¿A qué le tiene miedo su mascota?
7. ¿Dónde vive la mascota? Realiza una descripción de este lugar
8. ¿Qué lugares frecuenta la mascota? describa sobre los lugares que más frecuenta.
9. ¿Cómo llegó la mascota a la casa?
10. ¿Quién es el dueño de la mascota?
11. ¿Cuándo llego la mascota a casa, cuáles fueron sus emociones? (feliz, alegría, preocupación, tristeza)
12. ¿Qué cosas similares tiene la mascota que se parece a su dueño?
13. ¿Cuál es el temperamento de la mascota?

Luego de escribir en el tablero las posibles preguntas que los estudiantes formularon para hacer la entrevista, ellos deben consignarlas en una hoja para asumir su papel de periodista y realizar la actividad.

Cierre:

Para cerrar el ejercicio los estudiantes socializan ante sus compañeros la experiencia que tuvieron en rol como periodistas, así mismo se hacen algunas preguntas que guiarán la reflexión de la clase:

¿Cómo se sintieron?

¿Para qué les sirvió la actividad?

¿Qué otro medio cree que se puede utilizar para recolectar información?

¿A qué otras personas se les podrían realizar esas preguntas?

Se deja como consigna realizar una entrevista, a partir de las preguntas formuladas en clase, al dueño de la mascota y traer la información para la próxima clase (si el estudiante es el dueño de la mascota el mismo debe responder las preguntas).

SESIÓN No. 12

“MI PRIMERA ESCRITURA”

Objetivos:

- Realizar la primera escritura de la crónica teniendo en cuenta la información recolectada y lo trabajado anteriormente.

Inicio:

Se retoman los compromisos adquiridos y recuerda lo trabajado en la sesión anterior, posteriormente se socializa la consigna dejada, en la que se permite a los estudiantes la oportunidad de participar y compartir con sus compañeros la información obtenida en la entrevista que realizaron.

Desarrollo:

Después de socializar las consignas la docente guía a un conversatorio sobre las respuestas dadas por los estudiantes con relación a la información recolectada de las entrevistas, se pregunta, de la información obtenida ¿cuál es la mascota que más se repite? ¿Qué información hay en común? y ¿cuál es diferente?

Lo anterior permite el preámbulo para motivar a los estudiantes a realizar su primera escritura sobre la crónica, para ello se pregunta:

¿Qué se necesita para escribir?

Luego de las respuestas dadas por los estudiantes la docente guía y acompaña este primer ejercicio de escritura, por lo que a cada estudiante se le brinda el material necesario para realizarla.

Cierre:

Para cerrar esta actividad se organiza el aula en mesa redonda lo que permite tener un ambiente más cercano entre ellos. Desde esta organización, la docente pide que quien desee compartir su escrito lo lea en voz alta, los demás con actitud de escucha, atentos y

finalmente se hacen sugerencias sobre lo escrito (¿qué le faltó al escrito? ¿qué le debe agregar?, ¿qué le gustó?, entre otras)

Se reflexiona sobre esta actividad a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué se hizo el día de hoy?

¿Cómo se sintieron durante la actividad?

¿Qué fue lo que más le llamo la atención?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

SESIÓN No.13

Lingüística Textual “SIGNOS DE PUNTIUACIÓN”

Objetivo:

-Identificar los diferentes signos de puntuación y su uso en diferentes textos

-Señalar los signos de puntuación en el texto “La niña más odiosa del mundo”

Inicio:

Se recuerdan compromisos adquiridos y actividades realizadas en sesiones anteriores, se generan preguntas las cuales permite conocer los pre-saberes que tienen los estudiantes sobre los signos de puntuación. (coma, punto final, punto seguido y signo de pregunta)

Ustedes saben ¿qué es una coma? (,) y ¿para qué sirve?, esta misma pregunta se realiza con los signos de puntuación anteriormente mencionados.

Partida para motivar a los estudiantes a conocer la importancia de estos signos, se canta la siguiente canción:

Era una paloma punto y coma (;)

Que tenía su nido punto y seguido (.)

Era un elefante punto y aparte (.)

Que tomo remedio punto intermedio (.)

Era un animal punto y final (.)

Desarrollo:

Basados en los preconceptos de los estudiantes se presenta el siguiente video (Anexo 10) el cual explica los diferentes signos de puntuación y su uso, con el fin que los estudiantes comprendan e interioricen más estos conceptos.

Para reforzar lo aprendido, a cada estudiante se le entrega una hoja la cual contiene diferentes oraciones que deben completar el signo de puntuación que le hace falta (Anexo 11)

Así mismo por grupos de 3 estudiantes se les entrega un fragmento del texto “La niña más odiosa del mundo” para que identifiquen y señalen con un color los diferentes signos de puntuación que allí aparecen (rojo para los puntos aparte, azul para las comas, amarillo para signos de pregunta y verde para los puntos seguidos).

Después de esta actividad se les pregunta:

¿Por qué creen que son importantes los signos de puntuación?

¿Para qué servirán?

¿Dónde encontramos los signos de puntuación?

Cierre:

Para generar un trabajo colaborativo en los estudiantes se reparte entre ellos la primera versión de la escritura ya realizada, también se les entrega una rejilla la cual deben identificar si en el texto del compañero se están utilizando signos de puntuación o no.

| | SI | NO |
|-----------------------|----|----|
| Coma , | | |
| Punto seguido. | | |
| Punto aparte. | | |

| | | |
|---|--|--|
| Signos de interrogación ¿? | | |
| <p>Después de completar esta actividad, a cada estudiante le entrega a su compañero el texto con la rejilla realizada para que el autor de ese texto se autoevalúe e interiorice la importancia de usar los signos de puntuación a la hora de escribir.</p> | | |
| <p>Así mismo se realiza unas preguntas de reflexión sobre lo expuesto:</p> | | |
| <p>¿Cómo se ve un texto sin signo de puntuación?</p> | | |
| <p>¿Creen que un texto sin signos de puntuación se entiende igual?</p> | | |
| <p>¿Creen que un texto sin signos de puntuación se lee igual que con signos?</p> | | |
| <p>¿Es claro el mensaje cuando no se usan los signos de puntuación?</p> | | |
| <p>Así mismo se realizan las preguntas de evaluación de la sesión</p> | | |
| <p>¿Qué se hizo el día de hoy?,</p> | | |
| <p>¿Cómo se sintieron durante la actividad?</p> | | |
| <p>¿Qué fue lo que más le llamo la atención?</p> | | |
| <p>¿Qué aprendieron hoy?</p> | | |
| <p>¿Para qué les sirve lo aprendido?</p> | | |
| <p style="text-align: center;">SESIÓN No. 14 “CONECTORES”</p> | | |
| <p><u>Objetivos:</u></p> | | |
| <p>Identificar la coherencia (progresión temática) y cohesión (conectores) que se presentan en la crónica “La niña más odiosa del mundo “Alberto Salcedo R.</p> | | |
| <p><u>Inicio:</u></p> | | |
| <p>Para dar inicio a esta sesión se retroalimenta el tema trabajado en la sesión pasada, recordando los compromisos adquiridos, se explica que en esta sesión se trabaja diferentes conectores de secuencialidad.</p> | | |

Desarrollo:

La docente proyecta a través de power point un texto corto, el cual no tiene conectores, lo lee en voz alta.

A mediados de enero fuimos a ver el concurso Nacional de baile, en la ciudad de Cali _____ disfrutar en familia de este excelente espectáculo. _____ visitamos la impresionante ciudad de Medellín, _____ la única ciudad que tiene metro en Colombia. _____, aprovechamos nuestra visita para conocer la piedra del peñol. ¡Fueron unas hermosas vacaciones!

1. para
2. después
3. es decir
4. además

Se pregunta:

¿Qué pueden observar del texto leído?

¿Logras comprender lo que dice?

¿Qué cambio harías a este texto?

¿Por qué son importantes los conectores?

Después escribe en el tablero los conectores que al texto le hacen falta, se explica a los estudiantes que las palabras que están en el tablero son palabras que le dan sentido al texto y por lo tanto se deben ubicar en los espacios correspondientes. La docente con los estudiantes lee el texto y observa con qué palabra el texto tiene mejor sentido.

Así mismo, la docente lleva al aula diferentes oraciones recortadas en papeles (Anexo 12) en una bolsa y pega en el tablero una serie de conectores en papel de colores. La actividad consiste en que cada estudiante saca una oración de la bolsa, la lee en voz alta, se elige entre los conectores expuestos en el tablero, el que le dé sentido a la oración.

En esta dinámica se pueden repetir conectores dependiendo de la oración que le corresponda a cada estudiante, con lo anterior se explica:

Explicación: Los conectores son palabras que se emplean en un texto para relacionar ideas por lo cual, permiten organizar visualmente la información dada en un texto. Los conectores también facilitan la correcta interpretación de los mensajes por parte del

receptor, porque son herramientas que ayudan a descifrar de manera correcta los matices que pueden inferirse en el texto.

Ahora bien, después que los estudiantes conozcan acerca de lo que son los conectores se les explica que estos son muy amplios y existen muchos tipos, pero para la escritura de la crónica solo se trabajará los conectores de secuencialidad, pues permiten darle progresión al escrito. La docente les sugiere algunos conectores de secuencia para que los pueden emplear en la escritura del texto, de manera que sea más agradable y tenga progresión, para que el lector pueda comprenderlo.

Lista de conectores de secuencia:

- Luego
- Después
- Antes
- Mientras
- Más adelante
- Primero
- A continuación.
- Finalmente
- Por ultimo
- Más tarde

Después de darles esta lista de conectores a los estudiantes, se les pide conformar grupos de tres integrantes, a cada grupo se le entrega un fragmento del texto “La niña más odiosa del mundo”, en el cual deben señalar de color verde los conectores que aparecen, según lo explicado anteriormente.

Luego se hace la socialización de los conectores que cada grupo encontró, con la guía de la docente se identifican si cada grupo pudo encontrarlos, de no ser así se guía y se vuelve a leer el párrafo para encontrar el conector presente allí.

Cierre:

Se realiza la evaluación de la sesión preguntando a los estudiantes:

¿Cómo se sintieron?

¿Qué aprendieron hoy?

¿Cómo lo aprendieron?

¿Para qué les sirve lo aprendido?

¿Por qué es importante lo que aprendieron?

¿Por qué es importante conocer los conectores?

SESIÓN No. 15

“TIEMPOS VERBALES”

Objetivos

- Conocer que es el tiempo verbal en primera y tercera persona en oraciones sencillas.
- Identificar en las escrituras realizadas por los estudiantes la utilización de los tiempos verbales en primera o tercera persona (lingüística textual).

Inicio

Se retoma la sesión recordando compromisos adquiridos y normas a cumplir, igualmente se motiva a partir de un juego llamado la línea del tiempo, para lo cual la docente pega en la pared una línea hecha en cartulina y dividida en tres colores que determina los tiempos verbales.

Verde: pasado

Amarrillo: presente

Azul: futuro

| | | |
|---------------|-----------------|---------------|
| Pasado | Presente | Futuro |
|---------------|-----------------|---------------|

Luego se eligen diferentes estudiantes se les entrega un verbo el cual deben conjugarlo en los tres tiempos verbales, con el propósito que interioricen el concepto de tiempos verbales.

Lista de verbos:

Reír

Comer

Jugar

Dormir

Escribir

Bailar

Desarrollo:

Para afianzar la comprensión del tema, se les explica a los estudiantes la primera y tercera persona, a partir de los textos (Anexo 13). Luego de leer ambos textos la docente realiza las siguientes preguntas:

¿Quién cuenta el texto en la primera lectura?

¿Quién cuenta el texto en la segunda lectura?

Según las respuestas dadas por los estudiantes, se les explica que en la primera lectura quien narra el texto es el mismo autor quien cuenta su historia, lo que vivió y por lo tanto es el personaje protagonista de dicho acontecimiento; en la segunda lectura quien narra el texto es una persona externa, que cuenta los hechos vistos, por lo tanto, narra lo que otro personaje está viviendo o a haciendo, no es el protagonista de la historia, pero si es el autor.

Con base a las explicaciones dadas, los estudiantes señalan cuál texto está en primera o tercera persona.

Así mismo se retoman las escrituras realizadas por ellos y se hace una coevaluación, para lo cual los estudiantes revisan la producción de sus compañeros, por medio de una rejilla que permite también identificar conectores, emociones y tiempos verbales.

| | |
|---|---------|
| Conectores | cuales: |
| Emociones | cuales: |
| Tempo verbal (primera o tercera persona) | cuales: |

En esta parte de la secuencia, se les da el tiempo necesario a los estudiantes para que elaboren una nueva reescritura de su texto, teniendo en cuenta todo lo que se ha trabajado hasta el momento.

Cierre

Teniendo en cuenta la evaluación de sus escritos, dada por sus compañeros de clase, los estudiantes reescriben su texto basada en la rejilla, por lo que se brinda el espacio para este ejercicio, se realizaran las siguientes preguntas con el propósito de evaluar la sesión:

¿Cómo se sintieron?

¿Que aprendimos hoy?

¿Cómo lo aprendimos?

SESIÓN No.16

“REVISIÓN Y REESCRITURA”

Objetivos:

-Realización de la revisión y elaboración de la reescritura del texto

-Coevaluación de los textos elaborados mediante la rejilla

Inicio:

Se retroalimenta los compromisos adquiridos, se retoma el contrato didáctico realizado al principio de las sesiones, con el fin identificar si los primeros se han llevado a cabo o no.

Desarrollo:

Se les enseña a los estudiantes una rejilla, la cual permite observar los avances que han tenido con respecto a todo lo trabajado en la producción escrita, para ello se les explica que esta rejilla tiene unos criterios para evaluar, si el texto presenta o no los elementos básicos para la escritura de la crónica.

Para este ejercicio, se intercambian los textos y con ayuda de la docente se realiza la actividad; la docente lee cada criterio y da tiempo a los estudiantes para que los analicen y marquen si cumplen o no con este.

| CRITERIO | SI | NO |
|---------------------|-----------|-----------|
| Tiene titulo | | |
| Tiene un inicio | | |
| Tiene un desarrollo | | |
| Tiene un final | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Tiene conectores | | |
| | Tiene signos de puntuación | | |
| | El texto narra hechos reales, | | |
| | El texto habla sobre mascotas | | |
| | El compañero expresa sentimientos y emociones en el texto | | |
| | Al final del texto el compañero realiza un comentario, opinión o pregunta del tema | | |
| | El texto tiene autor | | |

Cierre

Al terminar la rejilla y teniendo en cuenta las observaciones dadas por el compañero, según el indicador de la rejilla, se les da el espacio a los estudiantes para que realicen la reescritura de su texto con las observaciones dadas y de esta manera mejorarlo para la presentación final.

Se retoma la consigna dada en el pre test ***“Escribe una historia que tu conozcas, o te hayan contado, sobre como una mascota se hizo parte de la familia, para ser leída por tus compañeros de clase”***, esta consigna está en una hoja de block, para que realicen su producción final.

SESIÓN No. 17

CLAUSURA “FERIA DE MASCOTAS”

Objetivos:

-Presentación y socialización del texto final (Crónica)

Cierre:

Para culminar el proceso de escritura que han tenido los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica se realizan dos actividades de cierre.

Actividad 1:

Se realiza una pijamada en el salón, el cual se ambienta con cobijas, peluches y almohadas; estudiantes y docente deben de ir con su pijama favorita: En el salón los estudiantes se ubican en círculo, cada uno de ellos con el producto final (la crónica elaborada) en sus manos, se le da espacio para compartir experiencias adquiridas en todo el proceso y para permitir la lectura de sus escritos.

Después de haber leído sus escritos se hace un compartir y se realiza una evaluación de las sesiones con preguntas como:

¿Cómo se sintieron durante todo el proceso?

¿Qué aprendieron?

¿Cómo estuvieron las actividades?

Actividad 2:

La escritura del producto final también se socializa a otros compañeros y padres de familia, por lo que se decora el salón con fotografías de las mascotas y de los estudiantes; así mismo con carteles que tienen el nombre de cada crónica escrita por ellos. De igual manera, se expone una cartelera con fotografías de las actividades realizadas por los estudiantes durante la secuencia didáctica, todos los textos se ubican en un stand decorado, y visible a los asistentes y los padres de familia, los cuales son los invitados especiales.

Se inicia dando la bienvenida por parte de la docente, se agradece la asistencia, uno o dos estudiantes tienen la oportunidad de intervenir con respecto a los aprendizajes adquiridos y las actividades que se realizaron para que los padres de familia conozcan de lo que se desarrolló durante todo el proceso.

Se leen dos crónicas al público, después se pide a los padres de familia que realicen un recorrido por todo el salón para que observen las fotografías y se acerquen al stand en la que están expuestos todos los textos escritos por los estudiantes, puedan conocer y leer las producciones que les llame la atención.

Al final de este ejercicio se evalúa el proceso que se trabajó durante toda la secuencia didáctica, con las siguientes preguntas:

¿Cómo se sintieron en todo el desarrollo de la Secuencia Didáctica?

¿Qué aprendieron de todo lo que se trabajó?

¿Qué fue lo que más les gustó? ¿Por qué?

¿De todo lo trabajado qué fue lo que no les llamó la atención? ¿Por qué?

¿Sobre qué otro tema les gustaría escribir?

Para concluir este proceso se escuchan las opiniones de los padres de familia sobre los textos que produjeron los estudiantes y sobre todo el proceso que se desarrolló.

Agradecimientos y opinión de la docente.